

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas - UC
Año académico (2017-2018)

EL TRABAJO DE LA PRONUNCIACIÓN EN EL AULA DE ELE A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) CON ADOLESCENTES

Trabajo realizado por: Jéssica Basanta Puente

Dirigido por María Sabas Elías



Agradecimientos

A María, por animarme a enfocar y descubrir, con este trabajo, el mundo de la pronunciación.

A mi madre y a mi hermano, por aguantarme en mis momentos de agobio y estrés, por ser capaces de mirar hacia adelante, más unidos que nunca, y ser mi fuerza para continuar.

A las Cookies, por hacer siempre más cortos esos largos trayectos en coche.

A Cris, por ser como una hermana para mí y estar siempre en mis peores momentos dándome su apoyo.

A Crispis, por aparecer en mi vida en el momento exacto en que más necesitaba de una persona con una luz como la tuya.

Gracias por todos esos cafés y las largas charlas, que continuarán pese a no estar juntas.

A Sara y a Lara, por vuestras sonrisas y vuestros abrazos, por vuestro apoyo sin pedir nada a cambio.

Y, sobre todo, a mi héroe, mi orgullo, por su apoyo incondicional en todos los momentos de mi vida, por enseñarme a no rendirme nunca aunque la vida no te lo ponga fácil y a luchar, aunque todas estén en tu contra, sin borrar la sonrisa de tu cara. Te querré siempre.

Índice

Glosario de abreviaturas	3
Resumen.....	4
Palabras clave.....	4
Abstract	4
Key words	4
Introducción	5
Análisis del estado de la cuestión y relevancia del tema. Revisión y estudio de las fuentes	7
El trabajo de la pronunciación en el aula de ELE.....	7
Los sonidos del español	7
El trabajo de la pronunciación con alumnado adolescente	10
Los errores de pronunciación	11
Fenómenos suprasegmentales de la pronunciación: acento, ritmo y entonación ..	16
La relevancia de la pronunciación en la competencia comunicativa	18
Etiología del ABP: definición, principios y características.....	19
Ventajas y desventajas del ABP	21
El ABP en el aula de ELE.....	23
Comparación con métodos: tradicional, simulación, role-play y por tareas	24
Método tradicional	24
Simulación	25
Role-play	27
Por tareas	28
Metodología y materiales	31
Objetivos generales	32
Objetivos específicos	32
Características y desarrollo de la intervención	33
Resultados/Conclusiones.....	53
Bibliografía.....	57
Webgrafía	60
Anexos	61

Glosario de abreviaturas

- ABP: aprendizaje basado en proyectos
- Clases de ELE: clases de español como lengua extranjera
- LM: lengua materna
- L2: segunda lengua
- LE: lengua extranjera
- *MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*
- *PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes*
- Proceso E-A: proceso de enseñanza-aprendizaje
- TFM: Trabajo de Fin de Máster

Resumen

En el presente Trabajo de Fin de Máster (TFM), se presenta una propuesta fundada en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), gracias al cual se indaga en la envergadura de estos a la hora de impartir clases de español como lengua extranjera (ELE). En este trabajo, se hace énfasis en la relevancia que posee la pronunciación a la hora de trabajar con los aprendices de ELE, siendo, en este caso, dirigido al alumnado adolescente de un nivel A1-A2, correspondiente al *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*.

Ab initio, se buscará mostrar la importancia que tiene este tipo de metodología a la hora de desarrollar la motivación de los estudiantes adolescentes y su participación dentro de las clases de ELE. A su vez, se fomentará la creación de propuestas, establecidas según el correspondiente nivel estipulado en el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* y basadas en la utilización del componente afectivo para captar el interés del alumnado por el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2).

Palabras clave

Pronunciación, aprendizaje basado en proyectos (ABP), adolescentes, ELE

Abstract

In the present research, a proposal based on project-based learning (PBL) is presented, thanks to which it delves into the magnitude of this it comes to teaching Spanish as a foreign language. In this paper, emphasis is placed on the relevance of pronunciation when working with learners of Spanish as a foreign language, in this case, being aimed at teenager students in a level A1-A2, corresponding to the *Common European Framework of Reference for languages (CEFR)*.

From the beginning, will seek to show the relevance of this type of methodology when developing the motivation of teenager students and their participation in the classes of Spanish as a foreign language. At the same time, the creation of proposals will be encouraged, established according to the corresponding level stipulated in the *Curriculum Plan of the Cervantes Institute (PCIC)* and based on the use of the affective component to capture the interest of students in learning the foreign language or second language.

Key words

Pronunciation, project-based learning (PBL), teenagers, Spanish as a foreign language

Introducción

Actualmente, se puede observar como los manuales aportan diversas metodologías, así como el trabajo de las distintas destrezas y estrategias para el estudiante. A pesar de esto, aún dejan relegado a un segundo plano el trabajo de la pronunciación, no haciendo consciente al alumnado de una LE de aquellos errores que se producen a causa de la mala praxis de esta, en los estudiantes de una lengua meta, los cuales conllevan a problemas de comunicación con los hablantes nativos de dicha lengua.

Esta falta de trabajo de la pronunciación dentro del aula, va íntimamente ligada al miedo que sufren los docentes a la hora de preparar cursos o clases que se focalicen en ella. Además, si se cuenta con que un grupo de aprendientes compuesto por niños o adolescentes, estas clases o cursos pueden llegar a ser vistos como poco motivadores, al presentar propuestas mecánicas y repetitivas, lo que conlleva que el proceso de E-A no sea eficaz.

El ABP es una metodología reciente que comienza a implementarse poco a poco en todos los centros de enseñanza reglada de España, procedimiento el cual parte de los intereses individuales del alumnado para tratar los contenidos curriculares característicos de ese curso académico. En cambio, en lo referente a la enseñanza de una LE, el ABP posee ciertos matices que le difieren al ABP propio del usado dentro del ámbito educativo en España, siendo estos los desarrollados en este TFM.

El trabajo constará de dos partes bien definidas, siendo en la primera de ellas donde se realizará, a partir de distintas bases teóricas, una descripción detallada de aquellos conceptos relevantes y necesarios, referentes a la enseñanza de la pronunciación del español, con alumnado adolescente, en clase de ELE.

Con todo esto en mente, en la segunda parte del presente trabajo se realizará una propuesta basada en el aprendizaje por proyectos, correspondiendo al nivel básico (A1-A2), de usuario de una LE, que se muestran en el *MCER*, y que también se observan en *PCIC*.

Para finalizar este TFM, se realizará un apartado de conclusiones donde se podrán observar las ideas rescatadas tras la realización del trabajo, así como las posibles líneas de investigación, a partir de la presente investigación, que pueden resultar de interés de estudio.

Ad hoc, con el presente trabajo se buscará dar respuesta a una serie de objetivos generales, como es el uso del ABP como metodología principal dentro del aula de ELE cuando se aplica con adolescentes, o el fomento de la tarea de la pronunciación a partir de

esta metodología, siempre y cuando se busque su labor sin separarlo del resto de las competencias necesarias para adquirir una LE/L2.

A su vez, con este TFM se busca cumplir una serie de objetivos específicos, como es la creación de propuestas en las que se trabaje la pronunciación a través del ABP, promover la innovación de materiales por parte de los docentes, asentar los aprendizajes de la pronunciación a partir de contenidos basados en los intereses del alumnado, desarrollar espacios de trabajo flexibles a la participación en el aula o fomentar la figura del alumno como sujeto activo en su propio aprendizaje y del docente como guía del mismo.

Ergo, este TFM tiene como finalidad satisfacer las necesidades del alumnado adolescente a través del ABP, metodología vista como una herramienta motivadora que promueve la participación de todos los estudiantes.

Análisis del estado de la cuestión y relevancia del tema.

Revisión y estudio de las fuentes

El trabajo de la pronunciación en el aula de ELE

El trabajo de la pronunciación en clase de ELE suele ser uno de los aspectos que queda relegado a un segundo plano. Los docentes de una LE deben ser capaces de trabajar con el alumnado, no para que consigan una pronunciación igual a la de un hablante nativo, sino una pronunciación clara que le facilite la comunicación con este.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, el término “pronunciación” es usado de dos formas distintas: “[...] en el más restringido se refiere a la vocalización o articulación de los sonidos de una lengua; en otro sentido más amplio abarca también el componente prosódico (acentuación, ritmo y entonación), por lo que equivale a «producción fónica»”.

Por otro lado, Sabas (2013) considera que la adquisición de esta destreza de la lengua meta es

“[...] un proceso tan complejo que no parece juicioso soslayar el análisis de ningún aspecto que en él pueda influir favorablemente, ni privar al profesor de determinados recursos pedagógicos válidos por el hecho de que no figuren estrategias vinculadas a un modelo dado”. (p. 319)

Esta autora, además, afirma que para trabajar con la pronunciación en clase de ELE, no se debe prestar atención al contenido o a la función, sino que nuestra atención debe ir dirigida a la forma. A su vez, esta destreza afecta tanto a la expresión oral como a la escrita, así como a la comprensión auditiva y a la expresión oral, lo que conlleva que la interacción oral también se vea afectada por ella.

Los sonidos del español

Existe un amplio abanico dentro de los rasgos característicos que se pueden encontrar dentro de los sonidos del español.

En el DVD titulado “*Las voces del español*” se observa una distinción entre sonidos vocálicos y sonidos consonánticos, los cuales “[...] son el resultado de la intersección del conjunto de los factores lingüísticos y extralingüísticos que determinan la forma de pronunciarlo” (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2011)

Dentro del habla hispana aparecen únicamente cinco sonidos vocálicos, característicos por ser los más fácilmente percibidos. Estas pueden realizar agrupaciones entre sí, dando lugar a secuencias vocálicas, las cuales se dividen en: diptongos, formados por una vocal plena

y vocal marginal o semiconsonante, con menor duración e intensidad que la plena; triptongos, compuestos por una primera y una última vocal cerrada y átona y, en medio de estas, una vocal abierta; e hiatos, que es la aparición de dos vocales continuas, en una misma palabra, que no forman parte de la misma sílaba.

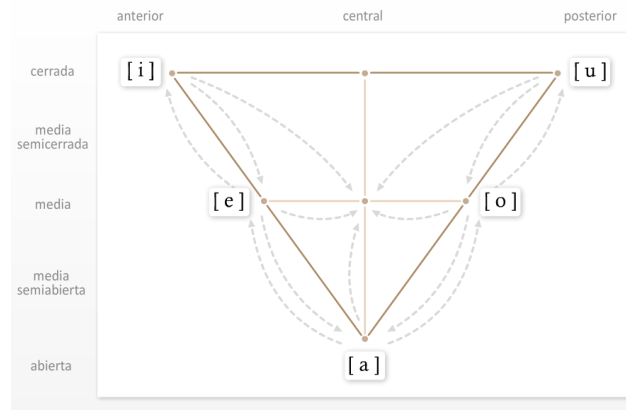


Figura 1. Variación de los segmentos vocálicos del español. Extraído de “Los sonidos del español” en “Las voces del español”

A su vez, en este DVD, se afirma que las vocales pueden sufrir una serie de procesos, dependiendo del órgano que intervenga en su producción. Estos procesos pueden ser tres:

- Ensordecimiento: proceso producido por la glotis que se caracteriza por el hecho de que la vocal adquiere un carácter sordo, al no haber vibración de las cuerdas vocales, perdiendo el rasgo de sonoridad y pudiendo llegar a percibirse como una ausencia vocálica.
- Desplazamiento vocálico: proceso producido por el desplazamiento vertical u horizontal del lugar de articulación de los segmentos vocálicos, dando lugar a alófonos de las vocales.
- Nasalización: proceso producido por la modificación, al producir una vocal, de la acción del paladar blando, impidiendo la incorporación de la cavidad nasal, aunque la vocal mantiene sus características orales.

Por otro lado, los sonidos consonánticos son definidos como “[...] los sonidos en cuya realización existe siempre un obstáculo que impide la libre salida del aire por el canal fonatorio” (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2011).

A la par de esta definición, se pueden observar tres parámetros distintos que crean diferentes categorizaciones entre las consonantes: la forma de salida del aire, o modo de articulación, quedando divididas en consonantes oclusivas, africadas, fricativas,

aproximantes, nasales, laterales o róticas; el lugar donde se encuentra el obstáculo de la salida del aire, o zona de articulación, en la que se observa la división entre faríngea, velar, palatal, prepalatal, alveolar, dental interdental, labiodental y bilabial; y el movimiento o inexistencia de este en las cuerdas vocales, o la división entre consonantes sordas o sonoras.

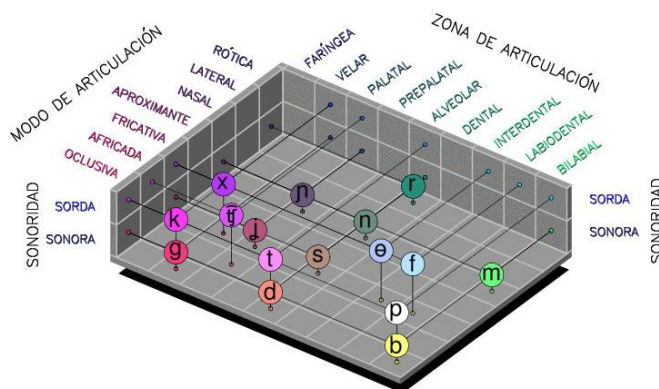


Figura 2. Segmentos consonánticos del español. Extraído de “*Los sonidos del español*” en “*Las voces del español*”

Junto al trabajo de estos sonidos, y en relación con las consonantes fricativas, es bueno trabajar en el aula las distintas posibilidades que el alumnado se puede encontrar en los distintos países hispanohablantes. Por ello, es recomendable que se les expliquen las características del seseo y del ceceo.

El seseo, muy usado tanto en Andalucía y en América, es un rasgo de la pronunciación lengua hispana que consiste en el cambio del sonido interdental sordo *z* por el de la sibilante predorsal *s*, como es el caso del uso de *moso* en vez de *mozo*.

A pesar de ser un rasgo característico de la lengua hispana, muchos españoles consideran esto un error fonológico, aunque no lo es, puesto que la mayoría de los hispanohablantes lo usan, como es el caso de América en el que es considerado “[...] uno de los escasos rasgos de pronunciación panamericana, lo practican todas las clases sociales y forma parte de la norma de prestigio” (Álvarez, 2005, p.134).

Este autor afirma también que, en Andalucía, Centroamérica, el sur de Chile y Argentina, además, se da el ceceo, socialmente considerado como un vulgarismo, puesto que es utilizado por las capas de población menos cultas. En este caso, al contrario que el seseo, el sonido *s* es cambiado por el sonido *z*, dando lugar a palabras como *zentir* en vez de *sentir*.

El trabajo de la pronunciación con alumnado adolescente

A diferencia de los adultos, que eligen estudiar una LE a causa de una motivación propia, al alumnado adolescente, que por regla general suele estudiar esta lengua meta como consecuencia de que sea una asignatura más dentro de un plan de estudios, le suele resultar bastante menos motivador.

Por otro lado, según Barroso (2004) en su artículo *“La enseñanza de E/LE para niños y adolescentes”*, los adolescentes también se diferencian de los niños en que rechazan aquellas propuestas infantiles, sintiéndose motivados por temas generales, actividades competitivas y retos. Además, pese a ser más autónomos, tener mayor madurez intelectual y capacidad de toma de decisiones, son más difíciles de controlar.

Con el fin de que las actividades, propuestas en el aula de LE, resulten motivadoras para el alumnado, estas deben resultar tareas que promuevan tanto el aprendizaje significativo como que introduzcan un componente afectivo y promuevan al alumno como eje principal y sujeto activo en su propio proceso de E-A.

En lo referente a la puesta en práctica del trabajo en aula con los adolescentes en clase de ELE, Barroso (2004) afirma que es necesario tener en cuenta los siguientes procedimientos:

1. “Elección de temas acorde con el público meta.
2. Lecciones cortas y de una progresión ágil.
3. Actividades lúdicas pero evitando la apariencia infantil
4. Actividades que tengan un resultado a medio plazo.
5. Progresión clara y rigurosa.
6. Técnicas de enseñanza y una forma de llevar la clase que permita al profesor:
 - Mantener la disciplina y el rigor necesario,
 - fomentar la integración del grupo,
 - la formación del estudiante como miembro de la sociedad,
 - el desarrollo de las habilidades y conocimientos de español exigibles al nivel en que estén.”(pág. 48)

Es bien sabido que, como ya se ha comentado en el apartado anterior, las clases de pronunciación suelen quedar relegadas a un segundo plano a la hora de impartir una clase de enseñanza de una LE, siendo causado, sobre todo, por el miedo del docente ante la forma de llevarlas a cabo en el aula.

Una vez eliminado este miedo, el docente debe tener en cuenta otros múltiples factores que, dependiendo de cómo se afronten, influirán en el nivel de motivación del aprendiente, descrita por el *Diccionario de términos clave de ELE* como "...el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua", así como en su proceso de E-A. Entre estos factores cabe destacar la diversidad del alumnado que compone el aula y el contexto que rodea a cada uno de ellos.

En lo referente a la diversidad, los docentes de una LE deben percatarse de que cada alumno, no solamente es distinto por los objetivos finales del estudio de una LE, sino por el hecho de que cada uno dispone de unas características y habilidades distintas al resto, lo que es comúnmente conocido como *Principio de Individualidad*.

Respecto al contexto, los docentes de LE deben de ser conscientes de los recursos de los que dispone el alumnado, con el fin de aportarle materiales y propuestas acordes a sus capacidades, así como su situación familiar, la cual, dependiendo de cómo sea, suele influir a la hora de cómo se enfrentan a una clase.

En relación a esto, en el caso de los adolescentes y niños, estos suelen tener más dificultades a la hora de separar lo que sucede fuera del aula con su estado anímico en el momento de realizar una propuesta. Esto puede conllevar tanto a que un alumno, que haya tenido un mal día fuera del aula, se enfrente a una clase de LE con una menor motivación que el resto de días, como a que un alumno, que fuera del aula haya tenido un buen día, se muestre más motivado y participativo de lo habitual.

Por todo ello, a la hora de crear un material didáctico con el fin de trabajar la pronunciación con adolescentes, el docente debe tener en cuenta, principalmente, dos cosas: los errores y los fenómenos suprasegmentales de la pronunciación.

Los errores de pronunciación

Poch (2004), afirma en "*Los contenidos fonéticos-fonológicos*" que el aprendizaje de una LE está influenciado por los sonidos de la LM ya adquiridos, por lo que un aprendiente de una LE o L2, tiende a oír los sonidos de esta basándose en los de su LM. Es por esto que es sabido que no todos los estudiantes de una LE realizan siempre los mismos errores de pronunciación, lo que conlleva a que los docentes de LE deban usar distintas técnicas de corrección fonética.

En esta obra, esta autora afirma que se debe poner énfasis en la corrección diaria, a pesar de que no se dedique mucho tiempo a ella, de los errores de pronunciación, siendo conscientes de que aunque se logre el sonido deseado, es muy posible que el error vuelva

a aparecer hasta el momento en el que el alumno adquiera la reestructuración. Para ello, se debe dar una corrección simultánea de la entonación, el ritmo y los sonidos.

A la hora de decidir por dónde empezar a realizar las correcciones, Poch (2004) afirma que los primeros deben de ser aquellos que dificultan la comunicación, entre los que se pueden encontrar los que hacen que una palabra cambie de significado o el efecto de convertir todas las vocales en diptongos. A pesar de esto, esta autora afirma que es “[...] prácticamente imposible proponer una progresión fonética rigurosa de carácter general pues debe ser cada profesor quien establezca en función del sistema de faltas de sus alumnos, que es variable” (p. 762).

A su vez, indica que se debe comenzar trabajando la percepción de los sonidos de la LE para, después, continuar con propuestas más encaminadas a la producción de dichos sonidos.

Los docentes de español deben ser conscientes de la necesidad de trabajar los errores en clase de ELE. Dentro de la pronunciación, y como bien afirma Poch (2004) en “*La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*”, el docente de ELE debe fijarse en que las faltas de pronunciación cometidas por el alumnado extranjero “[...] no son aleatorias, responden a una sistematización y se pueden prever” (p.4).

Esta misma autora afirma que si los docentes de ELE son conscientes tanto del sistema fonológico de la LM del alumno, así como del de la lengua meta, será más sencillo percatarse de los posibles problemas fonológicos que se van a presentar en nuestras aulas. Así mismo, afirma que las principales dificultades se plantean cuando hay sonidos que, aunque existan en la lengua meta, en la LM no existen o presentan una distinta distribución o realización fonética.

Así pues, dentro de los propios hispanohablantes existen errores de la adecuada articulación de los sonidos. Según Álvarez (2005), estos errores suelen darse principalmente por cuatro causas:

- La afectación o ultracorrección es definida como “[...] un exceso de celo y un equivocado afán hiperculturista que lleva al hablante a interpretar una pronunciación correcta como incorrecta” (p.95). Por ejemplo, el uso de *Bilbado* en vez de *Bilbao*.
- El vulgarismo fonético “[...] consiste en una deformación fónica propia de ciertos registros idiomáticos de carácter popular y, en general, de bajo nivel cultural” (p.96). Por ejemplo, el uso de *comío* en vez de *comido*.

- Los dialectismos fonéticos, aunque no son considerados como necesariamente incorrectos, son “[...] aquellas desviaciones o alteraciones de la pronunciación normativa que resultan de la influencia de las diferentes modalidades regionales o locales o incluso en contacto con otras lenguas” (p.97).
- El desconocimiento de la forma de la palabra.

Además de estos equívocos, los cuales pueden ser traspasados a los aprendientes de una LE/L2, los hispanohablantes cometen una serie de errores, recogidos en el capítulo titulado “*La pronunciación del español estándar*” de Álvarez (2005) entre los que destacan: palabras mal pronunciadas a causa de cambios de acentos, como es el caso del uso de *video* en vez de *vídeo*; la diptongación de hiatos, como es el caso del uso de *línia* en vez de *línea*; transformaciones de diptongos en hiatos, como es el caso del uso de *geráneo* en vez de *geranio*; los falsos hiatos o diptongos, como es el uso de *aereopuerto* en vez de *aeropuerto*; o el metoplasmo, error descrito a continuación.

Metoplasmo

Este error se basa en la eliminación, adicción o cambio de lugar de algún sonido de los que componen una palabra, produciendo así una alteración en la misma. Es considerado un quívoco habitual dentro de los hablantes de español.

A modo de esquema de los errores recogidos en el libro “*Hablar en español*” (Álvarez, 2005), en la siguiente tabla se puede observar un esbozo de los tipos de metaplasmo que existen, los cuáles serán explicados a posteriori de forma individual.

Metoplasmo		
<u>Supresión</u>	<u>Adicción</u>	<u>Cambio</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Síncope • Aféresis • Apócope • Por disimilación 	<ul style="list-style-type: none"> • Epéntesis • Prótesis • Paragoge 	<ul style="list-style-type: none"> • Metátesis • Por asimilación • Por disimilación

Figura 3. El error metoplasmo: tipos

Supresión

Errores por síncopa

Consiste en la eliminación de un sonido que se encuentra dentro de la palabra. Este equívoco puede estar considerado como un vulgarismo, como es el caso del uso de *abogao* en vez de *abogado*, donde la supresión de la consonante -d- es vista como un error muy extendido dentro del habla hispana, o la eliminación de la consonante -g- intervocálica

como en *aua* en vez de *agua*; o ser aceptado por la sociedad, como es el caso del uso de *enamora^{do}* por *enamorado*, donde el fonema /d/ es realizado de forma más relajada.

Álvarez (2005) afirma que

“En la pronunciación de los participios terminados en –ado la consonante [d] tiende a relajarse y suavizar su realización [d̪]. En una dicción cuidada ha de evitarse tanto la afectación de realizarla como un sonido consonántico pleno, como el vulgarismo de suprimirla”. (p.115)

Errores por aféresis

Este error se basa en la supresión de un sonido que se encuentra al principio de la palabra. También pueden ser considerados vulgarismos, como es el caso de *esparramar* en vez de *desparramar*, o aceptados en el caso de los nombres propios como el uso de *Nando* en vez de *Fernando*.

Errores por apócope

En este caso, la supresión del sonido se produce al final de la palabra. Este equívoco es mucho más usual y aceptado en la sociedad, dándose el caso de que sean incluso más utilizados que su forma plena, como es el caso de *tele* en vez de *televisión* o de *san* en vez de *santo*. Además, al igual que en los errores por aféresis, los casos de los nombres propios también son aceptados, como el uso de *Rafa* en vez de *Rafael*.

Por otro lado, un error que se encuentra clasificado dentro de este tipo, y que debe intentar ser evitado, es la eliminación de la -s- al final de palabra, como es el uso de *lanzallama* en vez de *lanzallamas*.

Adicción

Errores por epéntesis

Este tipo de errores consisten en añadir un sonido vocálico dentro de una palabra, creando así falsos diptongos o hiatos, como es el caso del uso de *aereropuerto* en vez de *aeropuerto*, o de la adicción de un sonido consonántico, lo que formula un vulgarismo como es el caso del uso de *transplante* en vez de *trasplante*.

Así mismo, otro vulgarismo que se observa dentro de este tipo de errores es aquel en el que se añade un fonema consonante a un prefijo, similar a otro observado en otra palabra, lo que produce una deformación en el mismo, como es el ejemplo del uso de *adversión* en vez de *aversión*.

Errores por prótesis

Los errores por prótesis se basan en la adicción de un sonido al comienzo de la palabra, encontrando, entre los más comunes, vulgarismos tales como los que adquieren la forma de un falso prefijo, como es el caso de *arrascar* en vez de *rascar*, o aquella adicción que tiene como función la de un prefijo redundante, como es el caso de *prerrequisito* por *requisito*.

Errores por paragoge

Este equívoco, que suele ser muy habitual dentro de la formulación de las formas verbales, se basa en la adicción del fonema -s al final de una palabra, dándose sobre todo al conjugar la segunda persona del singular de los pretéritos indefinidos, como es el ejemplo de *comistes* en vez de *comiste*. A su vez, otro error de articulación típico entre los hablantes de español, encontrado en este tipo de erratas, es la adicción de -s en la forma del imperativo del verbo *oír*, usando *oyes* en vez de *oye*.

En lo referente a los sustantivos, también se da la adicción del sonido final -s cuando el número de este es singular, como es en el caso del uso de *cortafuegos* en vez de *cortafuego*.

Cambio

Errores por metátesis

En este caso, este tipo de errores se caracterizan por el cambio de lugar, dentro de la propia palabra, de algún sonido que la componga, como es el caso de *dentrífico* en vez de *dentífrico*.

Errores por asimilación

En lo referente a este tipo de errores, son dados cuando se produce un cambio en el sonido de una palabra por atracción de otro que compone esa misma palabra. En este caso se observa como ejemplo *convinción* en vez de *convicción*.

Errores por disimilación

Siendo considerado el caso contrario a la asimilación, este tipo de errores se caracteriza por darse una alteración dentro de la palabra, ya sea suprimiendo un sonido o cambiar un sonido por otro, con el fin de lograr que en una misma palabra existan dos sonidos iguales o similares.

Como ejemplo de disimilación por supresión se puede encontrar el uso de *poblema* en vez de *problema*. Por otro lado, como ejemplo de disimilación por cambio se puede encontrar el uso de *almario* en vez de *armario*.

Fenómenos suprasegmentales de la pronunciación: acento, ritmo y entonación

Aceptar un enunciado de un estudiante implica aceptar una estructura gramatical y una estructura rítmica y entonativa, puesto que no se puede considerar solo como adecuada la estructura gramatical.

A día de hoy, los docentes de una LE son conscientes de la importancia, no solo de los elementos segmentales compuestos por las consonantes y las vocales, sino también de los fenómenos suprasegmentales que forman parte de la pronunciación, es decir, el acento, el ritmo y la entonación.

En este apartado se verán desarrollados, de forma individual, cada uno de ellos.

El acento

En el presente trabajo se va a distinguir entre acento sintagmático, propio de los sintagmas que consiste en “[...] un acento paradigmático puesto en relieve sobre los demás acentos de su mismo grupo fónico” (Cantero, 2002, p.76) y el paradigmático, el que distingue vocales tónicas de átonas.

A la par, el acento paradigmático, o acento de las palabras, es un fenómeno suprasegmental está ligado con la intensidad, el tono y la cantidad, y es definido como “[...] el fenómeno lingüístico que consiste en poner relieve una parte de la cadena hablada sobre el resto” (Cantero, 2000, p.41), es decir, una vocal sobre otras, a través de un contraste tonal.

Este mismo autor afirma que el acento característico del español es el “*acento libre*”, lo que quiere decir que el acento, puede ir colocado en cualquier sílaba que compone una palabra, como es el ejemplo de *término*, *termino* o *termino*. De esta forma, el acento tiene una *función distintiva*.

Otra de las funciones del acento es la *función contrastiva*, que se basa en la capacidad de diferenciar las palabras tónicas, que poseen alguna sílaba acentuada, de las palabras átonas, que no poseen ninguna sílaba acentuada.

La *función culminativa* es la función por la que tanto la sílaba tónica como el resto de sílabas, que componen una palabra, forman la llamada “palabra fónica”, la cual es definida como un agregado de sonidos ligado a un acento.

El ritmo

El ritmo es un elemento suprasegmental íntimamente relacionado con el acento, puesto que es un fenómeno tonal que “[...] consiste en la recurrencia temporal de los segmentos acentuales” (Cantero, 2002, p.17). A su vez, “[...] está constituido por la sucesión de palabras fónicas, en las que se engloban los sonidos agrupados alrededor [...] de un acento paradigmático” (Cantero, 2002, p. 56).

Este, además, según Hidalgo & Cabedo (2012), es definido tanto por la posición acentual como por la combinación de las distintas duraciones de las pausas, así como las duraciones de los fonemas.

Tanto el acento como el ritmo están íntimamente vinculados con unidades prosódicas como es el caso de la sílaba, compuesta por un núcleo, que será necesariamente una vocal, y por un número de consonantes y semiconsonantes.

Álvarez (2005) afirma que las posibles combinaciones silábicas, las cuales no pueden segmentarse, del español son las siguientes:

V	o`so, á`tame
VV	áu`reo, ai`re
CV	pa`to, la`zo
CVV	bai`le, pue`blo
CVVV	buey, miau
CCV	pri`sa, bra`sa, fre`sa, tra`go, dro`ga, crá`ter, gre`lo, pla`za, blu`sa, cla`se, glo`sa
CCVV	plie`go, plei`to
VC	al`to, es`tas, an`tes, ac`to
VVC	Hues`ca, aun`que
VCC	ins`tancia
CVC	mar`tes, ces`to, pec`toral
CCVC	plas`tico, fres`no, drás`tico, tran`sito
CVCC	cons`truir
CCVCC	trans`cender

Figura 4. La estructura silábica en español (p.101). Extraído de “*Hablar en español*”

La entonación

La entonación es un elemento esencial tanto de la comunicación como de la competencia comunicativa, por lo que es de vital relevancia dentro del proceso de E-A, la cual colabora en este proceso junto a la duración, el ritmo y la velocidad de habla.

Poch (2004) afirma que la entonación, junto con otros elementos suprasegmentales, “[...] cumplen el papel de integradores de los diversos factores que inciden en la pronunciación y, por tanto, inciden tanto sobre la audición como sobre la producción” (p.6). Es decir, esta autora afirma que se debe tratar de ser conscientes de la diferencia existente en el lugar de aparición de un sonido dentro de la curva entonativa, puesto que tanto la percepción como producción de sonidos se ve afectada al no darse estos de forma aislada.

En su obra titulada “*La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué*”, Bengoechea afirma que se debe enseñar al alumnado de ELE a realizar las claves secundarias del español, como puede ser un alargamiento de la duración de la última vocal, así como que gracias a las inferencias, se crean relaciones entre los sonidos percibidos y los posibles significados de las mismas.

A su vez, según Cantero (2002) la entonación posee una función prelingüística, es decir, “[...] los sonidos del lenguaje solo pueden existir integrados en unidades fónicas merced a la acción nucleadora de los dos tipos de acento” (p. 86).

La relevancia de la pronunciación en la competencia comunicativa

Según Cénoz (2015), la competencia comunicativa tiene su origen en la competencia lingüística de Chomsky, quién tenía como objeto de estudio las reglas gramaticales, aunque también recibió influencia tanto de la teoría antropológica como de la sociolingüista.

Para este autor, la competencia comunicativa responde a tres preguntas principales: “¿en qué consiste adquirir una lengua?” “¿qué conocimientos, capacidades o destrezas se necesitan para hablar una lengua?” y “¿cuál es el objetivo de la enseñanza de lenguas?” (p. 449).

La intención comunicativa, lo que el alumnado quiere decir o transmitir, se manifiesta mediante la gramática y la pragmática, siendo esta última donde se localiza la entonación.

Hymes, precursor de la competencia comunicativa, afirma, en su obra “*On communicative competence*”, que en esta “[...] judgements are said to be of two kinds: of grammaticality, with respect to competence, and of acceptability, with respect to performance” (p.11)¹, obviando la relevancia de la pronunciación.

¹ “[...] los criterios son de dos tipos: gramaticales, haciendo referencia a la competencia, y de aceptabilidad, haciendo referencia a la ejecución”

Como ya se ha dicho a priori, para que el alumnado sea capaz de comunicarse de una manera eficaz, debe darse una pronunciación correcta por parte del aprendiente.

En su artículo titulado “Pronunciación y entonación. Lo específico de la entonación”, Hidalgo y Cabedo (2012) resaltan que “[...] se ha de intentar proporcionar herramientas didácticas que lleven al alumno a una entonación natural, lo más cercana posible a la espontaneidad; ello daría la medida de hablantes de L2 de alto nivel” (p.20).

Para ello, estos autores afirman que es necesario trabajar tanto con los patrones entonativos locales, caracterizados por formar parte de la unidad prosódica, como con los globales, formados por un conjunto de grupos prosódicos.

Por otro lado, Hymes (1972) afirma que “[...] much of the difficulty in determining what is acceptable and intuitively correct in grammatical description arises because social and contextual determinants are not controlled”² (p.7).

Este control, al ser conscientes de que la pronunciación debe ser trabajado como un factor más dentro de la adquisición de una LE y no como un factor ajeno al resto, podría otorgarse al trabajar con transcripciones de corpus orales reales, los cuales se hayan localizados en un contexto concreto.

A su vez, al trabajar de esta forma la competencia comunicativa dentro del aula, se logrará que el alumnado se muestre más motivador y participativo, gracias a la elaboración de propuestas que recreen situaciones reales.

En síntesis, los docentes de una LE deben tratar de poner en práctica la competencia comunicativa en sus aulas a través del trabajo global de la LE, incluyendo así todos los aspectos a priori nombrados de la pronunciación.

Etiología del ABP: definición, principios y características

Pese a compartir nombre, el *Diccionario de términos clave de ELE* afirma que existe un amplio abanico de propuestas educativas que hacen referencia a los nombrados trabajos por proyectos.

En este, se sostiene que los proyectos consisten en “[...] un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado”. Además, enumera una serie de características de estos, entre las que se encuentra la necesidad de trabajar con un modelo de aprendizaje cooperativo en el que el alumnado participe de forma activa buscando la implicación y motivación de los

² “[...] gran parte de la dificultad para determinar qué es aceptable e intuitivamente correcto en la descripción gramatical surge porque los determinantes sociales y contextuales no están controlados” [Traducción de la autora]

estudiantes, la globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos, y el desarrollo de conocimientos tanto declarativos como instrumentales, teniendo en cuenta la relación existente con el contexto social donde se produce el aprendizaje.

El ABP aparece a principios del siglo XX como metodología del proceso de E-A en las etapas educativas de Educación Primaria y Educación Secundaria, siendo posterior su puesta en práctica en la etapa educativa de Educación Infantil y, décadas más tarde, implementada como metodología para la adquisición de una LE.

A pesar de ser considerada una metodología similar al enfoque por tareas, del que se hablará a posteriori, el trabajo por proyectos se diferencia de este enfoque en que su fin último es la elaboración de una actividad final más amplia, como puede ser la creación de una revista.

Para ello, se utiliza un procedimiento similar a la *técnica del puzle* de Andersen, la que se basa en la división del aula en grupos bases pequeños (3-4 personas) y de grupos de expertos. Estos últimos están compuestos por un alumno de cada grupo base, y se encarga de hacerse expertos en un tema, el cuál tendrán que explicar a posteriori al resto de sus compañeros del grupo base. Con el objetivo de hacerse expertos en mente, y de transmitir dichos conocimientos al resto de los integrantes del grupo base, deberán relacionarse de forma oral con el resto de sus compañeros de ambos grupos.

En relación a esto, el trabajo por proyectos sigue una metodología similar, puesto que el aula se reparte también en grupos, preferiblemente pequeños, con el fin de lograr una mayor participación por el alumnado. Estos proyectos deberán de dividirse en una serie de actividades, sin la necesidad de asignar a cada alumno un rol, para después, en el grupo, realizar la propuesta final característica del proyecto.

Además de afirmar la existencia de requisitos tales como la autenticidad, el rigor académico, la aplicación del aprendizaje, la exploración activa, la interacción entre alumnos y la posibilidad de ser evaluados, Díaz & Suñén (2013) afirman que un proyecto debe seguir una serie de fases enumeradas en la *figura 5*.



Figura 5. Esquema de las fases de un proyecto (p. 5). Extraído de “*El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales*”

Así mismo, en el *Diccionario de términos clave de ELE* se afirma que el proyecto “[...] incluye en su secuencia de actividades un análisis de necesidades realizado conjuntamente por profesores y alumnos, unos procedimientos de evaluación y autoevaluación y una selección de contenidos de aprendizaje”.

Ventajas y desventajas del ABP

El ABP es una metodología que, poco a poco, se va haciendo nombre dentro del proceso de E-A de una LE.

A pesar de que sea una metodología que puede conllevar un gran esfuerzo por parte del docente, puesto que este necesita crear un proyecto nuevo con materiales propios, dejando de lado los libros y editoriales, con cada grupo de estudiantes que disponga, el ABP es una metodología muy eficaz para la enseñanza de una LE.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, el trabajo por proyectos posee unas bases comunes:

- “el aprendizaje participativo, activo y en cooperación;
- la motivación y la implicación de los aprendientes;
- la globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos;

- el desarrollo de conocimientos declarativos e instrumentales;
- la relación con el contexto social en el que tiene lugar el aprendizaje.”

Entre las ventajas que otorga la utilización de este tipo de metodología en el aula de adquisición de una LE y, en este caso, de lengua española, se puede encontrar:

- A pesar de que se haya nombrado como una desventaja, la elaboración propia de materiales por parte del docente presenta grandes ventajas. Esto, además de ayudar a que el aprendizaje vaya más encaminado a dar respuesta a las necesidades individuales de los alumnos, fomentando la aceptación de la diversidad que compone el aula, ayudando a que los herramientas y recursos que se les presenta al alumnado sea de una forma llamativa.
- Es considerada una metodología motivadora para el alumnado, puesto que se trabajan temáticas decididas, de mutuo acuerdo, entre todos los componentes del aula, promoviendo a su vez el componente afectivo y las relaciones interpersonales.
- Se fomenta el aprendizaje cooperativo, la participación del alumnado, el aprendizaje significativo y la autonomía de los aprendientes durante el proceso. Durante todo el proyecto, se busca que los estudiantes sean los sujetos activos de su propio aprendizaje, siendo quienes, a partir de sus intereses, vayan guiando el proyecto, dejando al docente, en un segundo plano, como un mero mediador y guía en dicho proceso.
- Al estar enfocado en la elaboración de una serie de actividades, fomenta el uso de la lengua en general, sin la necesidad de tener que enfocarse en una sola destreza, es decir, se pueden trabajar todas las destrezas lingüísticas de forma que al aprendiente no le sea obvio el trabajo de ellas. Esto también fomenta que al alumnado le resulte más motivador la propuesta, puesto que, al estar enfocado en una temática relacionada con sus intereses, y no mostrada a través de libros, no es totalmente consciente de que está trabajando las destrezas lingüísticas.
- Al encontrarse el docente en un papel de mediador o guía del proceso de E-A, el alumnado, con ayuda del resto de sus compañeros, deberá desarrollar distintos tipos de estrategias de aprendizaje. Dichas estrategias serán las herramientas encargadas de ayudarles a alcanzar los objetivos estipulados, de forma unánime por los componentes del aula, característicos del proyecto en el que se está trabajando.

Ventajas	Desventajas
Materiales de elaboración propia por el docente y enfocados al proyecto con el que se trabaja	La creación de materiales lleva mucho tiempo al docente
Al centrarse en los intereses del alumnado, este les resulta más motivador y promueve el componente afectivo	Al centrarse en los intereses del alumnado, no suele poder usarse el mismo proyecto para distintos grupos
Se desarrolla en cooperación entre el docente y los estudiantes para crear el proyecto, y entre el alumnado para llevarlo a cabo	
Es una metodología inclusiva	
Fomenta el desarrollo de estrategias de aprendizaje	
El alumnado es un sujeto activo en su propio proceso de E-A fomentando, así, el aprendizaje significativo y la autonomía en el este procedimiento	
Promueve la activación de todas las destrezas lingüísticas	
El docente es un mediador	

Figura 6. Tabla-resumen de las ventajas y desventajas del ABP

El ABP en el aula de ELE

Según Eguchi & Eguchi (2006) “[...] project-based language learning (PBL) seems to have the potential to provide foreign language learners with essential conditions for language learning. PBL is a goal-oriented teaching method effective in enhancing student motivation”³ (p.208).

Estos mismos autores, además, tratan en su trabajo la necesidad que tiene el estudiante de utilizar su LM, a la hora de suplir sus necesidades comunicativas, cuando poseen un

³ [...] el aprendizaje de una lengua basado en proyectos (ABP) parece tener el potencial de proporcionar a los aprendientes de una lengua extranjera las condiciones necesarias para la adquisición de la lengua extranjera. ABP es un método de enseñanza orientado a promover la motivación de los estudiantes” [Traducción de la autora]

nivel bajo en la LE que están aprendiendo. Esto haría referencia a un nivel A1-A2, correspondiente al *MCER*, documento por el que se establecen las bases comunes de los programas de adquisición de una LE a nivel europeo.

Por ello, en sus conclusiones, afirman que el proyecto no tiene efectos significativos, en el alumnado de este nivel, en lo referente a adquisición de la LE trabajada en el aula, en el caso de su trabajo el inglés, “[...] due to their extensive dependency on their mother tongue to achieve the goals or tasks”⁴ (p. 223).

Por otro lado, Díaz & Suñén (2013) afirman que gracias al ABP, con el fin de adquirir una LE, siendo en este caso el español, se debe “[...] tener en cuenta que en el aprendizaje de segundas lenguas el producto final es, al mismo tiempo, un objetivo y un medio” (p.4). Esto quiere decir que en al usar el ABP en las clases de ELE, la adquisición del español será el fin último que se quiere alcanzar al realizar el proyecto, siendo considerado el vehículo conductor gracias al que se desarrollará este.

Comparación con métodos: tradicional, simulación, role-play y por tareas

A continuación, a modo de comparación con el ABP ya tratado, se realizará un análisis individual de métodos tales como el método tradicional, la simulación, el role-play o el enfoque por tareas, gracias a los cuales se pueden llevar a cabo nuestras propuestas dentro del aula.

Método tradicional

En el artículo titulado “*Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje*” Hernández (2000) considera este procedimiento, también denominado método Gramática-Traducción (G-T), como la disciplina más antigua en relación a la enseñanza de una LE.

Tiene su base en la idea de la necesidad de que el alumno adquiriera una serie de reglas gramaticales a partir de la presentación, por parte del docente, de una serie de listas de vocabulario, de unas reglas auxiliares que se le otorga al alumnado y un conjunto de ejercicios de traducción que deben elaborar los estudiantes.

Como punto de partida para el trabajo de una LE a través de este método, el docente utilizaba dichos ejercicios de traducción con el fin de trabajar tanto el léxico nuevo como las distintas formas y estructuras gramaticales.

Es decir, aquellos que lo utilizaban, consideraban que, a pesar de ser una metodología que exige una gran memoria a la hora de adquirir patrones estructurales y léxico, este método

⁴ “[...] como consecuencia de la gran dependencia que poseen de su lengua materna para lograr los objetivos o tareas” [Traducción de la autora]

es “[...] la mejor vía para decir una oración en la LE, era comenzar una oración en la lengua materna (LM), analizar sus componentes gramaticales y luego encontrar sus equivalentes en la LE” (Hernández, 2000, p.3).

Aquilino Sánchez, en su obra “*La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*”, afirma que, en este método, el alumno es considerado como una mera tabula rasa, que adquiere los conocimientos que el docente le imparte, sin que exista una interacción entre docente-alumno. Es por esto que no es considerado como sujeto activo de su propio proceso de E-A, sino que es considerado como un mero receptor pasivo de los aprendizajes, desarrollando así un aprendizaje individualista.

A su vez, este autor afirma que el docente es el único protagonista en este proceso de E-A, dando prioridad a un aprendizaje deductivo basado principalmente en el componente gramatical y en el que se da mayor relevancia a la memorización de las reglas gramaticales y las listas de vocabulario. Estos se trabajan a partir de manuales y del uso de diccionarios o traducciones cuando se desconoce algún componente léxico.

Por otro lado, el autor declara que las actividades que se realizan en el aula en el que se utiliza dicho método, se basan en propuestas de una gran sencillez que siguen un criterio de explicación-comprensión-prácticas, no tolerándose en esta última los errores y utilizando la LM como lengua vehicular de la clase.

Un ejemplo de este tipo de método sería un ejercicio de traducción directa e inversa.

Simulación

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, el concepto de simulación puede ser descrito como una metodología basada en la interpretación, por parte del alumnado, de una situación comunicativa ficticia, pero lo más real posible, en la que estos deben dar solución a un problema planteado en dicha realidad. Para ello, el aprendiente deberá asumir un rol o realizar la simulación haciéndose pasar por ellos mismos, siendo, en este último caso, una actividad basada en un ensayo ante una posible situación real.

Por otro lado, se afirma que la simulación “[...] no se limita a situaciones concretas, sino que crea todo un entorno de comunicación en el que los participantes usan la lengua objeto de estudio para resolver un problema o conseguir un objetivo común” (Sánchez, 1999, p.111-112).

Además, este mismo autor afirma que existen tres fases en la simulación: la sesión preparatoria o *briefing*, donde el docente debe de aportar las instrucciones que se llevarán a cabo a lo largo de la simulación; el juego de rol o *event*, momento en el que se pone en práctica la simulación; y la evaluación o *debriefing*, donde el docente debe encargarse de

aportar un feedback sobre la participación del alumnado, al igual que se debe realizar una autoevaluación por parte de estos.

En el *Diccionario de términos clave de ELE* y en relación con el juego teatral o role-play, dependiendo del autor, se pueden observar ambas metodologías como sinónimos, combinados entre sí o con diferencias tales como que la simulación es considerada un proceso de E-A más extenso, complejo y pautado.

Así mismo, recalca las múltiples ventajas de la simulación:

1. Destaca la competencia comunicativa sobre el resto de competencias, fomentando el uso de todas las destrezas, sobre todo las orales. A su vez, permite introducir en la propuesta el aprendizaje lingüístico y pragmático-funcional, así como la utilización de estrategias de aprendizaje y el componente intercultural y sociocultural.
2. Promueve el desarrollo de la creatividad partiendo de una metodología motivadora para el alumnado. Cada alumno posee un papel a lo largo de toda la simulación, por lo que, mediante la interacción con sus iguales, se desarrolla también las relaciones interpersonales y el trabajo cooperativo.
3. Da primacía a la participación del alumnado, haciendo que este sea el sujeto activo de su propio proceso E-A, mientras que el docente queda en un segundo plano, haciendo de guía y mediador en dicho procedimiento, y aportando una retroalimentación final, basada en lo que ha observado durante la simulación.
4. Busca que la situación planteada sea lo más cercana a una posible situación que pueda darse en la realidad del alumnado. Es por esto último que esta metodología es muy utilizada en Español con Fines Específicos (EFE).

Entre las desventajas de esta metodología, cabe destacar que para su puesta en práctica es necesario ser consciente del nivel, en la lengua meta que se desea trabajar, que posee el alumnado, puesto para que esta se pueda llevar a cabo, es preciso un nivel mínimo.

Según este mismo *Diccionario de términos clave de ELE*, creado por el Instituto Cervantes, la *simulación global* es una metodología que, al igual que el trabajo por proyectos o el enfoque por tareas, tiene como objetivo promover una necesidad de utilizar la lengua meta en su proceso aunque, en este caso, mediante otra identidad o rol, en vez de la suya propia.

Un ejemplo de este tipo de simulación sería la creación de una campaña de salud.

Role-play

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* este método, también llamado juego teatral o juego dramático, se basa en una representación de una situación real, al igual que la simulación, o ficticia pero de forma muy breve, la cual ayuda a resolver un problema planteado. Para ello se desarrollan las destrezas de interacción, la comprensión auditiva y la expresión oral.

Cada alumno, al igual que si se tratase de una representación teatral, debe de representar su papel, habiendo antes tenido que preparárselo y ensayarlo. A su vez, en el rol-play, el alumno interpreta a otra persona, no actúa como si fuera él mismo.

Al ser considerada una actividad comunicativa, este método es usado en gran mayoría de los enfoques con los que se trabaja en la enseñanza de una LE, puesto que es una actividad dinámica, lúdica y motivadora que ayuda a que el alumno se centre en lo que comunica y no en la forma en la que lo realiza.

En el caso de que el rol-play sea una actividad práctica más controlada, el docente será quien decida qué se va a trabajar, otorgándole a cada alumno un papel y la información necesaria sobre cómo deben actuar en la situación a tratar. De esa forma, a causa de que el alumnado únicamente se basa en la actividad de memorizar un diálogo que ha escrito en base a las normas dadas por el docente, se elimina todo posible componente espontáneo de la actividad.

Por otro lado, y siguiendo con lo que se afirma en el *Diccionario de términos clave de ELE*, el docente que permite que sea el aprendiente quien decida la situación, así como la forma en la que debe actuar en él, permite que la práctica sea más libre, dando pie a la improvisación y espontaneidad, lo que conlleva que motive más al alumnado.

A la hora de evaluar el rol-play, “[...] se puede atender a los once factores que enumera G. Porter-Ladousse: nivel, objetivo, contenido lingüístico, duración, organización (parejas, grupos, etc.), captación previa de la atención del alumno, pretarea, proceso (pasos de la actividad), postarea, comentarios y variaciones” (*Diccionario de términos clave de ELE*, s.f.).

Por otro lado, teniendo en cuenta la “*Teoría de las inteligencias múltiples*” de Gardner, en la que se afirma que el ser humano desarrolla ocho tipos distintos de inteligencia a lo largo de su vida (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y cinestésica, intrapersonal, interpersonal e naturalista), este tipo de método es bastante eficaz.

En el artículo de Clapper (2010) titulado “*Role Play and Simulation: Returning to Teaching for Understanding*” se afirma que

“Learners use and develop any number of intelligences dependent only on the resources available and the creative minds of both the facilitators and the learners. Additionally, movement allows both sides of the brain to be activated, which recent research demonstrates a strong relationship between motor and cognitive functioning”⁵. (p.2)

Un ejemplo de esta metodología sería una breve representación de una compra en un supermercado.

Por tareas

Este enfoque es definido como aquel donde “[...] el aprendizaje -y, por tanto, la programación y toda la actividad en el aula- se organiza a partir de tareas que realizarán los alumnos usando la lengua extranjera de forma receptiva y productiva” (Estaire, 1997, p.81), prescindiendo de aquellas tareas basadas en una lista de contenidos lingüísticos en los que se trabaja tanto el léxico como el componente gramatical y el funcional, es decir, tienen como fin último el uso real de la lengua dentro del aula.

Dichas tareas tienen como finalidad la comunicación dentro de una programación en espiral, buscando objetivos a corto plazo y agrupaciones en conjuntos interrelacionados y coherentes, los cuales forman unidades didácticas. Esto facilita el desarrollo de capacidades comunicativas y de conocimientos lingüísticos, incluyendo apoyos no verbales, como imágenes o mímica.

En el *Diccionario de términos clave de ELE*, se describe como una metodología enfocada en el tipo de aprendizaje centrado en el alumno, que busca la integración del aprendizaje de lenguas extranjeras, a través de un tratamiento interdisciplinar, en el que se hace hincapié en el contexto propio de la comunicación, y no solamente en el texto.

A su vez, afirma que existen dos fases en dicho enfoque: la fase de programación y la fase de realización de las actividades.

En la primera de ellas “[...] se parte de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua” descubriendo, de manera conjunta tanto los docentes como el alumnado, los diversos niveles descriptivos de la lengua meta.

⁵ “Los aprendientes usan y desarrollan un número de inteligencias dependiendo de los recursos disponibles y de la creatividad tanto del docente como del estudiante. Además, el movimiento permite que ambos lados del cerebro sean activados, lo cual recientes estudios han demostrado la fuerte relación entre las funciones motoras y cognitivas”. [Traducción de la autora]

La segunda fase, por otro lado, se define por un proceso en el que se busca la utilización de la lengua como metodología de aprendizaje, al igual que sucede a la hora de adquirir la LM. En esta fase, además, es cuando más hincapié se realiza en la adaptación de las actividades a las necesidades individuales del alumnado y a los contextos en los que se sitúan.

Nunan (2011), en su obra *“La enseñanza de lenguas basada en tareas”* afirma que existen múltiples definiciones para el término “tarea” pero afirma que “[...] todas ellas enfatizan el hecho de que las tareas pedagógicas requieren un uso comunicativo de la lengua en el que la atención del usuario se centra en el significado más que en la forma gramatical” (p.20).

A pesar de esto, en el *Diccionario de términos clave de ELE*, se puede encontrar descrita como:

“[...] una iniciativa de aprendizaje que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee las siguientes propiedades: tiene una estructura pedagógica adecuada; está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos; requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes; y les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística”.

A su vez, Nunan (2011) observa cómo, dependiendo del enfoque en el que se plantean las tareas, el alumno puede tener un rol de receptor pasivo de estímulos externos, actor y negociador u oyente y actor; puede estar involucrado en un proceso de crecimiento personal o en una actividad social; o de responsable de su propio proceso de E-A.

En ejemplo del enfoque por tareas sería la creación de un modelo de historia clínica.

A modo de síntesis, y tras finalizar con el apartado de comparación de metodologías, a lo largo de esta sección se han desarrollado los distintos puntos característicos del presente TFM, dando pie a la realización de la segunda parte del trabajo, nombrada en la introducción.

Para ello, se tendrá en cuenta tanto el MCER, que “...broadens the perspective of language education in a number of ways, not least by its vision of the user/learner as a social agent, co-constructing meaning in interaction, and by the notions of mediation and plurilingual/pluricultural competences”⁶ (pág. 23) como el PCIC, descrito como una

⁶ “...amplía la perspectiva de la enseñanza de idiomas de varias maneras, en particular por su visión del usuario/aprendiente como un agente social, co-construyendo el significado de la interacción, y por las nociones de mediación y competencias plurilingües/pluriculturales” [Traducción de la autora]

herramienta, creada por el Instituto Cervantes, cuyo fin es el análisis y la descripción del español.

El primero de ellos, tiene como objetivos principales:

1. “Promote and facilitate co-operation among educational institutions in different countries;
2. provide a sound basis for the mutual recognition of language qualifications;
3. assist learners, teachers, course designers, examining bodies and educational administrators to situate and co-ordinate their efforts.”⁷ (pág. 25)

Teniendo todas estas ideas como base, y como ya se nombró a priori en capítulo de introducción, se realizará una propuesta de proyectos donde se trabaje la pronunciación del español, teniendo en cuenta el *PCIC* y el *MCER*, para los estudiantes que dispongan de un nivel de usuario básico (A1-A2).

⁷ 1. “Promover y facilitar la cooperación entre instituciones educativas en diferentes países;
2. proporcionar una base sólida para el reconocimiento mutuo de las cualificaciones lingüísticas;
3. ayudar a los aprendientes, docentes, diseñadores de cursos, cuerpos examinadores y administradores educativos a ubicar y coordinar sus esfuerzos.” [Traducción de la autora]

Metodología y materiales

Gracias a lo señalado en el apartado del marco teórico, es posible rescatar la relevancia que tiene el trabajo tanto de la pronunciación como de la realización de este a partir de una metodología basada en el ABP. A sí mismo, se puede observar como este procedimiento, grosso modo, puede incluir de forma muy sencilla el componente afectivo en las clases de ELE, siendo así un método que fomenta la motivación y la participación del alumnado adolescente.

Es por todo ello que, a partir de ahora, esta investigación se basa en la creación de un proyecto para adolescentes de nivel A1-A2 en el que se ponga en práctica la pronunciación como un componente más de la lengua. Es decir, gracias a esta labor se observará una propuesta en la que se busca fomentar la aplicación de la pronunciación, a la vez que se trabajan el resto de corpus de competencias de la lengua.

El presente TFM está basado en un estudio descriptivo cualitativo, es decir, una investigación en la que se recogerán datos en un intento de reunir toda la información contextualizada posible a partir de datos abiertos y no numéricos. Para ello, se realizará una tabla en la que se dé respuesta a los siguientes apartados:

- Una pequeña introducción ficticia, con la cual se cree un contexto de trabajo del proyecto a elaborar.
- El título del proyecto creado, así como el autor, la fuente de inspiración y el tipo de proyecto que es.
- Los destinatarios y el nivel de grupo meta.
- Los objetivos, las destrezas, las competencias, los contenidos que se van a trabajar con el proyecto.
- La metodología y las distintas dinámicas gracias a la cual se va a llevar a cabo el proyecto, así como los recursos que se van a necesitar.
- La duración y secuenciación de las actividades que componen el proyecto.
- La evaluación y el desarrollo del proyecto.

Mientras que, en lo referente al alumnado, este se va estar enfocada en los estudiantes adolescentes angloparlantes de un nivel A1-A2 correspondiente al *MCER*.

A su vez, se podrá observar como en el apartado de evaluación, se formulan cuatro tablas distintas divididas en dos apartados: uno en el que la evaluación será realizada por parte del docente y que consta de una evaluación final de los objetivos alcanzados por los componentes del aula, y otra para evaluar la eficacia del proyecto; y otro apartado en el

que el aprendiz deberá autoevaluar su propio proceso de E-A y el proceso de E-A del grupo de trabajo.

La propuesta creada, como se podrá observar a posteriori, se basará en un proyecto de un mes de duración, con clases los martes y los viernes en el transcurso de 1 hora de clase cada día.

Con todo ello, y como ya se ha descrito a priori, con este trabajo se buscará dar respuesta a los siguientes objetivos:

Objetivos generales

- Fomentar el trabajo de la pronunciación a partir del ABP.
- Promover el ABP como principal metodología en el aula de ELE con adolescentes.

Objetivos específicos

- Crear propuestas en la que se trabaje la pronunciación a través del ABP.
- Promover la creación de materiales por parte de los docentes.
- Basar los aprendizajes de la pronunciación a partir de contenidos basados en los intereses del alumnado.
- Crear espacios flexibles a la participación en el aula.
- Fomentar la figura del alumnado como sujeto activo de su propio aprendizaje y del docente como guía del mismo.

Características y desarrollo de la intervención

Teniendo como base lo afirmado en los apartados de a priori, en los que se muestra la gran relevancia que posee dar respuesta a las necesidades individuales del alumnado adolescente a partir del trabajo de la pronunciación mediante una metodología basada en el ABP, en este apartado se buscará la elaboración de un proyecto con el fin de que sirva a los docentes de ELE como ejemplo para sus clases de pronunciación.

Para ello, se ha elegido realizar un proyecto en el que se dé especial importancia a la pronunciación para los niveles A1-A2 correspondientes a los niveles del *MCER*. En este, y según los contenidos de la pronunciación relacionados con este nivel y observables dentro del *PCIC*, se trabajarán:

- Las oclusivas /p/-/b/
- Las oclusivas /t/
- Las oclusivas /k/
- Las vibrantes simples y múltiples
- El acento fonético
- Los diptongos y los hiatos

Además de esto, dentro del aula se buscará que, pese a necesitar un apoyo en su LM para expresarse de vez en cuando, el alumno, con ayuda de sus compañeros y del docente, indague en la realización de las actividades utilizando la LE/L2 en todo momento. Para ayudar a realizar esto, el objetivo de gran parte de las actividades es que el alumnado, a través del desarrollo de las destrezas de expresión oral y comprensión oral, consiga darlas respuesta.

Con el fin de conseguir que el alumnado cumpla lo propuesto a priori, el docente deberá hacer de guía en el proceso de E-A, estando siempre presente en las actividades, recorriendo los distintos grupos de trabajo y prestándoles su ayuda siempre y cuando esta sea precisa.

A continuación se observará la tabla en la que se detalla el proyecto elegido para la presentación del proyecto. Para ello, y a modo de contextualización de la propuesta de proyecto elegido, se realiza una pequeña introducción del contexto en el que esta va a ser llevada a cabo.

Introducción
<p>Para la elaboración de esta propuesta nos situamos en un contexto ficticio en el que, la actividad final del proyecto que se va a elaborar es la creación de un blog de viaje del alumnado de la clase optativa de ELE.</p> <p>El aula está compuesta por 15 alumnos de nivel A1-A2, correspondiente al nivel estipulado en el <i>MCER</i>, de 15 años, de un centro educativo de Irlanda del Norte.</p> <p>El blog que se va a crear se basará en un trabajo de un mes, en el que la penúltima semana se realizará un viaje con la clase a Madrid. Por ello, y gracias a la elaboración del blog, el alumnado, junto al docente, irán subiendo entradas al este en relación al contenido abordado antes y después del viaje.</p>
Autor
Jéssica Basanta Puente
Título
¡Nos vamos a Madrid!
Nivel grupo meta
A1-A2
Destinatarios
Alumnado adolescente de 15 años
Tipo de proyecto
Trabajo de creación de un blog de viaje
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer, identificar y reproducir fonemas de las consonantes oclusivas /p/ y /b/ • Reproducir fonemas vocálicos (hiatos y diptongos) y las consonantes vibrantes /r/ y /r/ y las oclusivas /t/ y /k/ • Identificar y reconocer los fonemas vocálicos y consonánticos que se repiten dentro de un conjunto de palabras • Reconocer, identificar y reproducir el acento paradigmático de las palabras • Comprender indicaciones y producirlas, con el apoyo de un mapa • Reproducir expresiones gramaticales con ayuda de un ejemplo: yo creo..., me gusta..., no me gusta... • Comprender y reproducir el uso del pretérito perfecto en la estructura gramatical “<i>me ha gustado/no me ha gustado</i>”

- Comprender la información narrada por el docente
- Trabajar en distintas dinámicas
- Redactar textos que respondan a distintas preguntas
- Exponer las tareas a realizar al grupo-clase

Competencias abordadas

- Competencia comunicativa
- Competencia sociocultural
- Competencia pragmática
- Competencia gramatical
- Competencia lingüística

Destrezas

- Comprensión oral: Todas las actividades excepto las actividades: 2-4-8-12-14-15-17-18
- Comprensión escrita: Todas las actividades excepto las actividades: 5-6-9-13-16-17-19-20
- Expresión oral: Todas las actividades excepto las actividades: 1-4-8-12-16-18
- Expresión escrita: Las actividades: 3-4-8-11-12-18
- Interacción: Todas las actividades excepto las actividades: 1-2-5-6-9-13-14-16-19

Contenidos

- Indicaciones
- Los animales
- Itinerarios y horas
- Construcciones gramaticales: creo que... ¿y tú? / me gusta/ no me gusta

Metodología

Enfoque comunicativo

Dinámica

- Individual
- Tríos
- Quintetos

- Grupo clase

Recursos docentes

- Materiales: hojas, bolígrafos
- Técnicos: internet, impresora, tabletas, ordenadores, móviles, PDI y proyector
- Humanos: docente y alumnado
- Infraestructurales: aula

Duración y temporalización de sesiones

Sesión 1

- Actividad 1: ¡Nos vamos a Madrid!
 - Presentación del plan de viaje al alumnado y explicación del proyecto que se va a llevar a cabo durante el mes. (15'-20')
- Actividad 2: Docente (10')
 - Trabajo de la pronunciación partiendo de léxico Xanadú.
- Actividad 3: Mapa Xanadú (15'-20') link: <http://www.madridxanadu.com/web/themes/trasweb/data/2016/10/directorio-tiendas-xanadu.pdf>
- Actividad 4: Dudas y tarea. (5'-10')
 - Se dará respuesta a las dudas finales de la clase del alumnado y se planteará la elaboración, en casa, de un pequeño post (mínimo 5 líneas, máximo 10 líneas) dando respuesta a "*En Xanadú, ¿dónde vamos a comer? ¿por qué allí?*". El grupo deberá subir el post a su blog antes del jueves a las 23:59.

Sesión 2

- Actividad 5: Presentación de tarea "*En Xanadú, ¿dónde vamos a comer? ¿por qué allí?*" (15'-20')
- Actividad 6: Docente (10') Trabajo de la pronunciación partiendo de léxico Parque de atracciones.
- Actividad 7: Cogemos el metro (20'-25') link: https://www.metromadrid.es/export/sites/metro/comun/documentos/planos/Plan_oMetroTurInterior.pdf
 - Grupo de expertos: tres trayectos. Deberán elaborar un plan de viaje (trayectos, horarios y precio total del grupo clase y por persona), desde el hotel hasta el aeropuerto, el Parque de Atracciones y el Parque del Retiro. Después, volviendo al grupo base, deberán explicarles al resto de componentes el plan que han elaborado.
- Actividad 8: Dudas y tarea .(5')
 - Se dará respuesta a las dudas finales de la clase del alumnado y se planteará la elaboración, en casa, de un pequeño post (mínimo 5 líneas, máximo 10 líneas) dando respuesta a "*En el parque de atracciones ¿en dónde no nos vamos a montar? ¿por qué?*". El grupo deberá subir el post a su blog antes del jueves a las 23:59.

Sesión 3

- Actividad 9: Presentación de tarea “*En el parque de atracciones ¿en dónde no nos vamos a montar? ¿por qué?*” (15'-20')
- Actividad 10: Docente (10') Trabajo de la pronunciación partiendo de partes del componente léxico posiblemente relacionado con el Parque del Retiro. Trabajo de los fonemas /p/ y /b/.
- Actividad 11: Mapa del retiro (20'-25')
 - Actividad a partir del trabajo del mapa del Parque del Retiro.
- Actividad 12: Dudas y tarea. (5')
 - Se dará respuesta a las dudas finales de la clase del alumnado y se planteará la elaboración, en casa, de un pequeño post (mínimo 5 líneas, máximo 10 líneas) dando respuesta a “*En el Parque del Retiro, ¿nos vamos a montar en las barcas o en el barco solar? ¿por qué?*”. El grupo deberá subir el post a su blog antes del jueves a las 23:59.

Sesión 4

- Actividad 13: Presentación de tarea “*En el Parque del Retiro, ¿nos vamos a montar en las barcas o en el barco solar? ¿por qué?*” (15'-20')
- Actividad 14: Docente (10') Trabajo de la pronunciación partiendo de léxico Faunia con adivinanzas, trabalenguas y un dominó de animales.
- Actividad 15: Expectativas.
 - Yo creo... ¿y tú? (20'-25')
- Actividad 16: Dudas (5')

Sesión 5

- Actividad 17:
 - 17.A: Mural “*¿Qué te ha gustado del viaje? ¿Qué no?*” (30')
 - 17.B: Exposición del mural a la clase. (20')
- Actividad 18: Dudas y tarea (5'-10')
 - Se dará respuesta a las dudas finales de la clase del alumnado y se planteará la elaboración, en casa, de un pequeño post (mínimo 10 líneas, máximo 20 líneas) dando respuesta a “*Cuenta una anécdota del viaje. Para ello utiliza una fotografía del viaje*”. De forma individual, cada componente del grupo deberá subir el post al blog del grupo antes del jueves a las 23:59.

Sesión 6

- Actividad 19: Exposición de anécdotas individuales (30'-40')
- Actividad 20: Debate: Evaluación/ Autoevaluación/ Coevaluación (20'-30')

L	M	X	J	V
	Sesión 1			Sesión 2
	Sesión 3			Sesión 4
Viaje de ida	Xanadú <ul style="list-style-type: none"> • Esquí • Centro comercial • Comida 	Aventura Amazonia Parque del Retiro	Parque de atracciones de Madrid	Faunia Viaje de vuelta
	Sesión 5			Sesión 6

Fuente de inspiración	
1	El mundo de la naturaleza
2	El mundo de la cultura
3	El mundo de la ciencia
4	El mundo de la tecnología
5	El mundo de la historia
6	El mundo de la filosofía
7	El mundo de la literatura
8	El mundo de la música
9	El mundo de la pintura
10	El mundo de la arquitectura
11	El mundo de la moda
12	El mundo de la gastronomía
13	El mundo de la medicina
14	El mundo de la psicología
15	El mundo de la sociología
16	El mundo de la economía
17	El mundo de la política
18	El mundo de la religión
19	El mundo de la espiritualidad
20	El mundo de la ciencia ficción
21	El mundo de la fantasía
22	El mundo de la ciencia de ficción
23	El mundo de la ciencia de ficción
24	El mundo de la ciencia de ficción
25	El mundo de la ciencia de ficción
26	El mundo de la ciencia de ficción
27	El mundo de la ciencia de ficción
28	El mundo de la ciencia de ficción
29	El mundo de la ciencia de ficción
30	El mundo de la ciencia de ficción
31	El mundo de la ciencia de ficción
32	El mundo de la ciencia de ficción
33	El mundo de la ciencia de ficción
34	El mundo de la ciencia de ficción
35	El mundo de la ciencia de ficción
36	El mundo de la ciencia de ficción
37	El mundo de la ciencia de ficción
38	El mundo de la ciencia de ficción
39	El mundo de la ciencia de ficción
40	El mundo de la ciencia de ficción
41	El mundo de la ciencia de ficción
42	El mundo de la ciencia de ficción
43	El mundo de la ciencia de ficción
44	El mundo de la ciencia de ficción
45	El mundo de la ciencia de ficción
46	El mundo de la ciencia de ficción
47	El mundo de la ciencia de ficción
48	El mundo de la ciencia de ficción
49	El mundo de la ciencia de ficción
50	El mundo de la ciencia de ficción
51	El mundo de la ciencia de ficción
52	El mundo de la ciencia de ficción
53	El mundo de la ciencia de ficción
54	El mundo de la ciencia de ficción
55	El mundo de la ciencia de ficción
56	El mundo de la ciencia de ficción
57	El mundo de la ciencia de ficción
58	El mundo de la ciencia de ficción
59	El mundo de la ciencia de ficción
60	El mundo de la ciencia de ficción
61	El mundo de la ciencia de ficción
62	El mundo de la ciencia de ficción
63	El mundo de la ciencia de ficción
64	El mundo de la ciencia de ficción
65	El mundo de la ciencia de ficción
66	El mundo de la ciencia de ficción
67	El mundo de la ciencia de ficción
68	El mundo de la ciencia de ficción
69	El mundo de la ciencia de ficción
70	El mundo de la ciencia de ficción
71	El mundo de la ciencia de ficción
72	El mundo de la ciencia de ficción
73	El mundo de la ciencia de ficción
74	El mundo de la ciencia de ficción
75	El mundo de la ciencia de ficción
76	El mundo de la ciencia de ficción
77	El mundo de la ciencia de ficción
78	El mundo de la ciencia de ficción
79	El mundo de la ciencia de ficción
80	El mundo de la ciencia de ficción
81	El mundo de la ciencia de ficción
82	El mundo de la ciencia de ficción
83	El mundo de la ciencia de ficción
84	El mundo de la ciencia de ficción
85	El mundo de la ciencia de ficción
86	El mundo de la ciencia de ficción
87	El mundo de la ciencia de ficción
88	El mundo de la ciencia de ficción
89	El mundo de la ciencia de ficción
90	El mundo de la ciencia de ficción
91	El mundo de la ciencia de ficción
92	El mundo de la ciencia de ficción
93	El mundo de la ciencia de ficción
94	El mundo de la ciencia de ficción
95	El mundo de la ciencia de ficción
96	El mundo de la ciencia de ficción
97	El mundo de la ciencia de ficción
98	El mundo de la ciencia de ficción
99	El mundo de la ciencia de ficción
100	El mundo de la ciencia de ficción

Creación propia

Evaluación

a. Evaluación a elaborar por parte del docente

I. Evaluación docente

El alumno es capaz de...	Si	No
...reconocer, identificar y reproducir fonemas de las consonantes oclusivas /p/ y /b/		
...reproducir fonemas vocálicos (hiatos y diptongos) y las consonantes vibrantes /r/ y /r/ y las oclusivas /t/ y /k/		
...reconocer, identificar y reproducir el acento paradigmático de las palabras		
...identificar y reconocer los fonemas vocálicos y consonánticos que se repiten dentro de un conjunto de palabras		
...comprender indicaciones y producirlas, con el apoyo de un mapa		
...reproducir expresiones gramaticales con ayuda de un ejemplo: yo creo..., me gusta..., no me gusta...		
...comprenden y reproducen el uso del pretérito perfecto en la estructura gramatical “ <i>me ha gustado/no me ha gustado</i> ”		
...comprender la información narrada por el docente		
...trabajar en distintas dinámicas		
...redactar textos que respondan a distintas preguntas		
...exponer las tareas a realizar al grupo-clase		

Observaciones

II. Evaluación del proyecto

Objetivo	Si	No
El proyecto ha dado respuesta a las demandas del alumnado		
El proyecto ha tenido los suficientes materiales		
Las actividades propuestas han sido suficientes para el alumnado		
Los contenidos trabajados han sido acordes al nivel de los estudiantes		
Las dudas expuestas se han aclarado de una manera eficaz		
Las dinámicas propuestas han sido adecuadas para la elaboración del proyecto		
Los contenidos se han mostrado de forma motivadora al alumnado		
Observaciones		

b. Evaluación a realizar por parte del alumnado

I. Autoevaluación del alumnado

Objetivo	
Soy capaz de preguntar al profesor lo que no entiendo	1 2 3 4 5
Soy capaz de buscar el significado de aquellas palabras o expresiones que no entiendo	1 2 3 4 5
Soy capaz de aceptar las críticas de mejora que me hace mi profesor	1 2 3 4 5
Soy capaz de valorar mi esfuerzo a lo largo del proyecto	1 2 3 4 5
Me gusta trabajar de forma individual	1 2 3 4 5
Me gusta trabajar de forma grupal	1 2 3 4 5
Soy capaz de reconocer, identificar y reproducir el acento de una palabra	1 2 3 4 5
Soy capaz de reconocer, identificar y reproducir los fonemas vocálicos y consonánticos que hemos trabajado	1 2 3 4 5
Soy capaz de expresar de forma oral en español alguna de mis ideas	1 2 3 4 5
Soy capaz de presentar un post delante de la clase	1 2 3 4 5
Observaciones	

II. Coevaluación del grupo

Desarrollo del proyecto



Ejercicios de pronunciación

Sesión 1

1. Creación de un blog **¡Nos vamos a Madrid!**

a. Presentación del plan a Madrid.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00 Salida del instituto	9:00 Salida del hotel	9:00 Salida del hotel	9:00 Salida del hotel	9:00 Salida del hotel
9:15 Viaje al aeropuerto	10:30 Centro comercial Xanadú	11:15 Aventura Amazonia	10:15 Parque de Atracciones de Madrid	10:15 Faunia
13:30 Vuelo hasta Madrid	13:00 Comida	16:45 Parque del Retiro		17:00 Viaje al aeropuerto
16:00 Viaje hasta el hotel	15:00 Esquí	21:30 Regreso al hotel	21:30 Regreso al hotel	19:45 Vuelo de regreso
	21:30 Regreso al hotel			22:15 Llegada al instituto

En el centro comercial de Xanadú dispondrán de 2h de tiempo libre para realizar compras

b. Creación de blog.



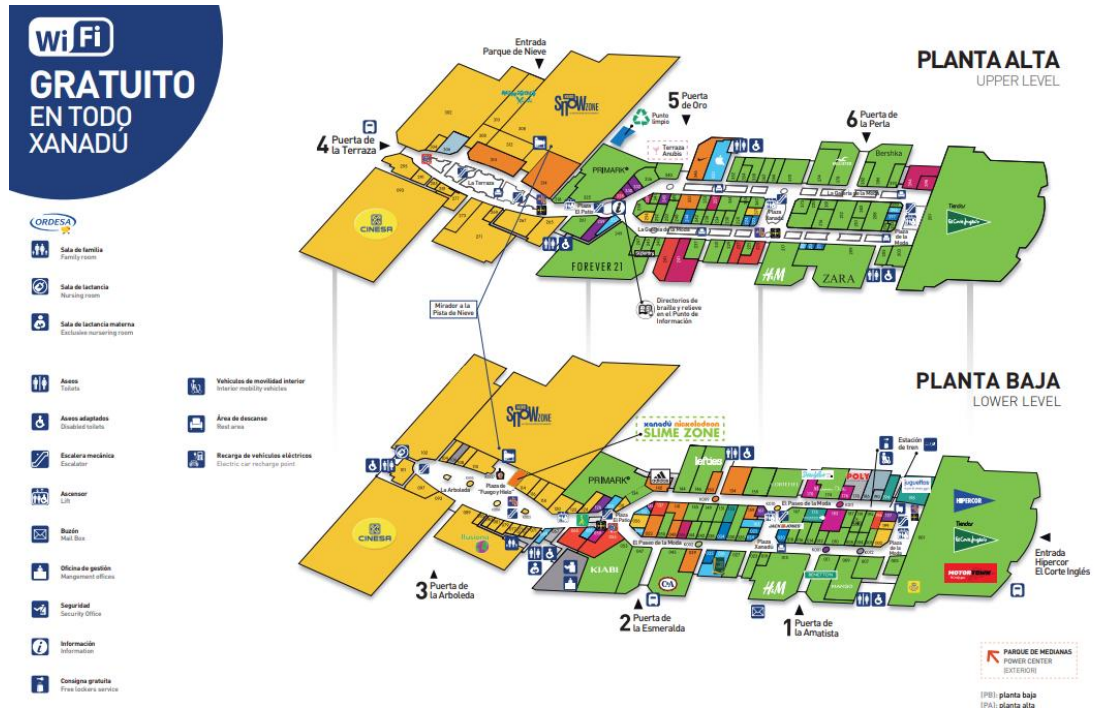
*Ahora os toca a vosotros. **Tenéis que crear un blog, en grupos de 3 personas. En él, vamos a subir las tareas, a modo de posts, que os voy a mandar. Durante este mes vamos a trabajar en los grupos que vais a formar, siendo estos grupos los que se van a usar en el viaje a Madrid.***

2. ¿Con qué vamos a trabajar ahora? **Escucha y repite las palabras** de cada recuadro, después **encuentra el sonido que se repite en cada grupo. Coloca ese sonido en la casilla correspondiente** y conocerás la respuesta.

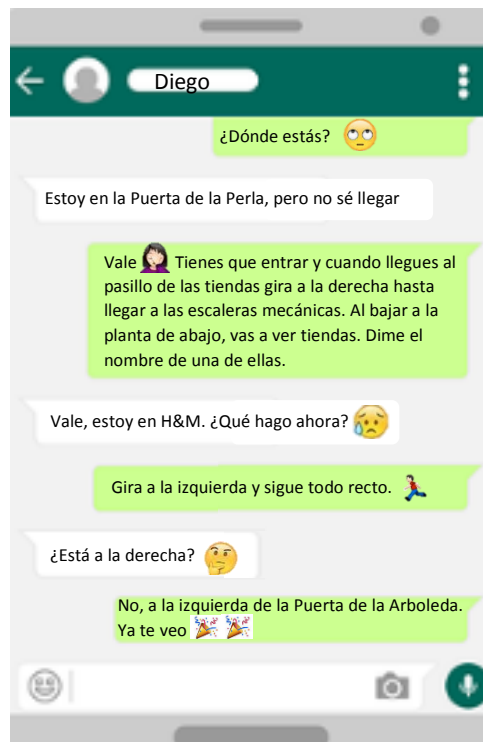
1 2 3 2 4 5

1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> •Taxi •Saxofón •Sexto •Látex •Fax 	<ul style="list-style-type: none"> •Rebajas •Cartel •Comida •Árbol •Ropa 	<ul style="list-style-type: none"> •Noche •Gente •Anillo •Cine •Pantalón 	<ul style="list-style-type: none"> •Tienda •Día •Dedo •Vestido •Dependiente 	<ul style="list-style-type: none"> •Restaurante •Segunda •Pulsera •Hamburguesa •Agua

3. ¡Conocemos el mapa de Xanadú!



- a. ¡Diego se ha perdido! En equipos tenéis que ayudar a Diego a llegar hasta donde María. ¿Dónde está María?



- b. **Por tríos, tenéis que ir turnándoos para llegar desde la Puerta de la Esmeralda a los siguientes sitios.** Sigue el ejemplo y fíjate en el mapa.

¿Cómo puedo llegar desde la "Puerta de la Esmeralda" al H&M de la planta baja?

Tienes que girar a la derecha y está en frente del área de descanso de la plaza de Xanadú



- I. Corte Inglés [PA]
- II. Snow zone [PB]
- III. Zara
- IV. Juguetos

- c. **Compara con el resto de la clase.** ¿Habéis elegido, todos, el mismo camino?

4. Tarea.



*¡Es hora de trabajar con los blogs! En los equipos, tenéis que poneros de acuerdo para **responder a: "En Xanadú, ¿dónde vamos a comer? ¿por qué allí?"**. Para ello, tenéis que **escribir un post en vuestro blog, de 5-15 líneas, y subirlo antes del jueves a las 23:59. El viernes uno de los componentes del grupo presentará vuestra propuesta al resto de vuestros compañeros. ¿Alguna duda?***

Sesión 2

5. Presentación de la tarea.

"En Xanadú, ¿dónde vamos a comer? ¿por qué allí?"



6. ¿En qué sílaba de la palabra está el acento? En el recuadro azul puedes ver una serie de guiones, que corresponden a una sílaba de la palabra que escucharéis. **Marca con una X la sílaba fuerte de la palabra.** Vas a **escuchar el audio 3 veces**. En la **tercera vez**, tienes que **repetir las palabras que escuches**.

a. Atracciones



b. Restaurante



c. Servicios



d. Tienda



e. Espectáculo



a. _ _ _ _ _
b. _ _ _ _ _
c. _ _ _ _ _
d. _ _ _
e. _ _ _ _ _

7. ¡Cogemos el metro!



- a. Este es el plano turístico de la línea de Madrid. A continuación, cada miembro de un grupo sacará un papel. En el pondrá si está en el grupo A, el B o el C, formando así 3 grupos de 5 personas cada uno.
 - I. El grupo A deberá **debatir cuál es el mejor recorrido** para ir desde el hotel, situado al lado de la parada de “Sol” hasta el aeropuerto.
 - II. El grupo B deberá **debatir cuál es el mejor recorrido** para ir desde el hotel, situado al lado de la parada de “Sol” hasta el Parque de atracciones.
 - III. El grupo C **deberá debatir cuál es el mejor recorrido** para ir desde el hotel, situado al lado de la parada de “Sol” hasta el Parque del Retiro.
- b. A continuación tendréis que **volver a los grupos base y explicarles cuál ha sido el recorrido elegido** para cada trayecto.

8. Tarea.



¡Es hora de trabajar con los blogs! En los equipos, tenéis que poneros de acuerdo para **responder a: “En el parque de atracciones ¿en dónde no nos vamos a montar? ¿por qué?”**. Para ello, tenéis que escribir **un post en vuestro blog, de 5-15 líneas**, y subirlo **antes del lunes a las 23:59**. El **martes uno de los componentes del grupo presentará vuestra propuesta** al resto de vuestros compañeros. ¿Alguna duda?

Sesión 3

9. Presentación de tarea.

“En el parque de atracciones ¿en dónde no nos vamos a montar? ¿por qué?”



10. . A continuación vamos a **escuchar las palabras** que encontraréis en los recuadros. Se van a escuchar 2 veces.

¿Qué sonido se repite todo el rato?

- Pura
- Pájaro
- Sapo
- Periódico
- Puñal

- Japón
- Peso
- Pirata
- Piña
- Ropa

¿Qué sonido se repite todo el rato?

- Beso
- Jabón
- Libertad
- Votar
- Buscar

- Bandera
- Vida
- Barca
- Móvil
- Tabú

- Primero **repetir las palabras** que se escuchan.
- La segunda vez, responder, **en grupos**, a la pregunta **“¿Qué sonido se repite todo el rato?”** de cada uno de los grupos de palabras.
- En grupos**, decidir **que objetos de los nombrados** creéis que **se pueden ver en el Parque del Retiro**.
- ¡Kahoot en equipos!** Introducir el siguiente link en vuestros móviles/ordenadores/tablets. ¿Qué equipo va a ganar? El profesor va a decir una serie de palabras y tenéis que elegir la correcta en cada caso. ([Anexo 1](#))
<https://play.kahoot.it/#/k/0cce97c4-c1f5-4a9a-a526-14fd5afecb7d>

11. Fíjate en el mapa del Parque del Retiro y en grupos, **responde a las siguientes preguntas.**

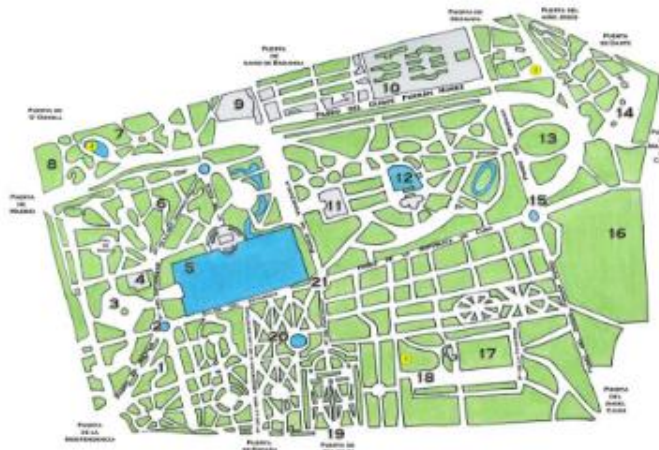
a. En los **grupos de trabajo**, tenéis que **crear un trayecto que pase:**

- I. Desde la “Puerta de O’Donnel” hasta el “Bosque del recuerdo”
- II. Desde la “Puerta de Felipe IV” hasta el “Palacio de cristal”
- III. Desde “La Rosaleda” hasta la entrada del “Embarcadero, estanque y monumento a Alfonso XII”
- IV. Desde la “Antigua cada de fieras” hasta el “Parterre”
- V. Desde la “Montaña artificial” hasta el “Polideportivo de la Chopera

Parque del Retiro

PARQUE DEL BUEN RETIRO

1. TEATRO DE TÍTERES.
2. FUENTE DE LOS GALÁPAGOS.
3. TEMPLETE DE MÚSICA.
4. CASA DE VACAS.
5. EMBARCADERO, ESTANQUE Y MONUMENTO A ALFONSO XII.
6. HERMANOS PARA ÁLVAREZ QUINTERO.
7. RUINAS DE LA ERMITA DE SAN ISIDORO Y CASITA DEL PESCADOR.
8. MONTAÑA ARTIFICIAL.
9. FLORIDA PARK.
10. ANTIGUA CASA DE FIERAS.
11. PALACIO DE VELÁZQUEZ.
12. PALACIO DE CRISTAL.
13. LA ROSALEDA.
14. AULA “LA CABAÑA”.
15. FUENTE DEL ÁNGEL CAÍDO.
16. ESTUFAS (VIVEROS MUNICIPALES).
17. POLIDEPORTIVO DE LA CHOPERA.
18. BOSQUE DEL RECUERDO.
19. PARTERRE.
20. FUENTE DE LAS CAMPANILLAS.
21. FUENTE DE LA ALCACHOFA.



b. A continuación, **cada miembro del grupo tendrá que crear un recorrido por escrito tomando como punto de partida el “Teatro de títeres”**. Sin decirles el destino a **sus compañeros**, estos tienen que **leer el trayecto creado y descubrir a donde llega**.

12. Tarea.



*¡Es hora de trabajar con los blogs! En los equipos, tenéis que poneros de acuerdo para **responder a “En el Parque del Retiro, ¿nos vamos a montar en las barcas o en el barco solar? ¿por qué?”**. Para ello, tenéis que escribir un post en vuestro blog, de 5-15 líneas, y subirlo antes del jueves a las 23:59. El viernes uno de los componentes del grupo **presentará vuestra propuesta** al resto de vuestros compañeros. ¿Alguna duda?*

Sesión 4

13. Presentación de tarea.

“En el Parque del Retiro, ¿nos vamos a montar en las barcas o en el barco solar? ¿por qué?”

14. ¡Nos vamos a Faunia!

- a. Saca del sombrero un papel y lee. Si es una **adivinanza**, en **grupos** debéis poneros de acuerdo para **averiguar qué animal es**. Si es un **trabalenguas**, tenéis que **jugar al “teléfono escacharrado”**. Para ayudarte a averiguar qué animal es, **fíjate en las imágenes** que hay alrededor. ([Anexo 2](#))

a. Adivinanza:

- “No robo, pero repleta de rayas mi ropa resalta”. ¿Quién soy?
- “Vuelo por el aire, duermo en las cuevas y en jaulas no me encierran” ¿Quién soy?
- “Mi larga y gran pelambrera me hace ser el más fuerte, al escuchar mis gritos todos meten un brinco”. ¿Quién soy?
- “Canijas cosas cazo antes, de en tu casa, dormir en el calor de mi cuna” ¿Quién soy?



b. Trabalenguas:

- Tres tristes tigres comían trigo en un trigal
- Si el caracol tuviera cara como tiene el caracol, fuera cara, fuera col, fuera caracol con cara
- El hipopótamo Hipo está con hipo. ¿Quién quita el hipo al hipopótamo Hipo?
- El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Rodríguez se lo ha cortado



- b. ¡Dominó de animales! **Jugamos con el dominó de los animales** ([Anexo 3](#)).
¡Pero cuidado! Al colocar una ficha vais a tener que **decir el nombre del animal**.

15. ¿Cómo pensáis que os lo vais a pasar en...?



a. Parque de atracciones



b. Parque del retiro



c. Xanadú



d. Faunia



e. Aventura Amazonia



16. Dudas.



¡La semana que viene nos vamos al viaje a Madrid! Recordad estar en el instituto antes de las 9:00, puesto que el avión sale a las 12:30. ¿Tenéis alguna duda sobre el viaje?

Sesión 5

17. En equipo **realizar un mural** sobre lo que os ha gustado del viaje y lo que no. **En un documento de word, crea dos recuadros como los siguientes.** Tenéis que **escoger fotografías** de las que encontrarás en el pen drive **e introdúcelas en el recuadro correspondiente.** Después, tenéis que **enviar el trabajo al profesor** para que lo imprima. Cuando todos los grupos hayáis terminado, tendréis que **presentarlo al grupo clase** y explicar el porqué de vuestra elección.

Me ha gustado...

No me ha gustado...

18. Tarea.



¡Es hora de trabajar con los blogs! De forma individual, cada miembro del equipo tiene que subir un post, al blog del grupo respondiendo a: **“Cuenta una anécdota del viaje. Para ello utiliza una fotografía del viaje”**. Al igual que en otras tareas, deberá de ser de **10-20 líneas**, y subirlo **antes del jueves a las 23:59**. El viernes presentaréis vuestra propuesta al resto de vuestros compañeros. ¿Alguna duda?

Sesión 6

19. Exposición de anécdotas individuales.

“Cuenta una anécdota del viaje. Para ello utiliza una fotografía del viaje”

20. Debate:



¿Os ha gustado lo que hemos trabajado y cómo? Para responder a esta pregunta, tenéis que, rellenar en grupo la tabla de coevaluación, y después, de forma individual, la de autoevaluación.
Al acabar, tendréis que hablar con el grupo clase de vuestra experiencia a lo largo del proyecto. ¿Habéis visto todo lo que queríais?

Resultados/Conclusiones

El presente trabajo se ha elaborado con el objetivo de dar una muestra al trabajo de la pronunciación, la gran olvidada dentro del aula de ELE, a través de un proyecto con alumnado adolescente, promoviendo a su vez la utilización de estos como una de las metodologías más motivadoras que se pueden usar en el aula.

El docente del aula de ELE, debe ser consciente del problema de procesamiento auditivo que presenta el aprendiente, es decir, si se tiene en mente el fonema que se debe producir, el alumnado será capaz de realizarlo, pero si no dispone de él, no podrá dar las órdenes necesarias al sistema fonatorio para obtenerlo.

A su vez, las dificultades en la pronunciación, que surgen durante el proceso de aprendizaje de una LE, se explican por problemas relacionados con la decodificación de los enunciados y, por tanto, de los sonidos y la entonación.

Gracias a la elaboración de este trabajo, a pesar de no haber podido ser llevado a la práctica, se pueden rescatar la idea principal de la necesidad de mostrar los contenidos propuestos a través de una metodología motivadora para el alumnado adolescente, buscando, como fin último, captar su atención e interés por el aprendizaje de ELE.

Por otro lado, también es de vital importancia adaptar las actividades a niveles básicos de la lengua, en este caso al nivel A1-A2, con el fin de que se promueva la competencia comunicativa al trabajar la pronunciación de forma práctica, aunque a veces el alumnado tenga que apoyarse en su LM.

Para ello, y como se ha visto a lo largo del proyecto, el docente deberá crear grupos reducidos con el fin de que estos desarrollen un diálogo propio donde se utilicen las estructuras gramaticales, a la vez que se pasee entre los grupos con el objetivo de solventar cualquier problema que estos puedan tener. Estos grupos reducidos deberán de estar equilibrados en cuanto a las capacidades del alumnado, puesto que de esta forma aquellos alumnos que van más avanzados podrán apoyar a los que presentan mayores dificultades.

También, es de vital relevancia, trabajar un proyecto acorde al nivel del alumnado, es decir, basando los contenidos a trabajar en el proyecto en los relacionados en el *PCIC* para cada uno de los niveles.

A su vez, es importante que, para la aplicación de la pronunciación, el alumnado conozca ya las palabras con las que se está trabajando, o centrar la actividad en una propuesta únicamente de escucha, con el fin de que alcancen el objetivo de la actividad, y ya después, en caso de que no conozcan el léxico, se les dé una explicación de este o se muestren

imágenes de su significado a la vez que se muestra el significante. De esta forma se buscará no desarrollar nunca dos destrezas nuevas a la vez.

Por otro lado, se debe de ser consciente del estilo de aprendizaje (contexto cultural, contexto educativo y personalidad) del grupo que integra el aula siendo, en el caso del grupo en el que haya un claro predominio del estilo teórico, el ABP basado en una perspectiva de enfoque comunicativo, poco eficaz, como sería el caso del alumnado chino, que prefiere el enfoque tradicional.

Otra de las claves para la realización de materiales de un proyecto, y que se ha ido observando a lo largo de la elaboración del mismo, es la necesidad de ser conscientes del lugar de procedencia del aprendiente. Esto es relevante, primero, a causa de que debemos tener en mente si la LM y la LE/L2 son consideradas lenguas opacas o transparentes, siendo estas últimas más sencillas para el alumnado; o si estos disponen de sonidos, característicos de su LM, semejantes o iguales a la LE/L2.

En este caso, algunas de las posibles características clave del estudiante angloparlante, elegidas para el proyecto propuesto en este trabajo, son:

- La aspiración detrás de las oclusivas.
- La realización de vocales alargadas a causa de una mayor abertura de la mandíbula.
- Creación de diptongos en las últimas vocales de ciertas palabras.
- Producción de hiato, en vez de diptongos, al separar dos vocales en dos sílabas.
- Producción de todas las oclusivas sonoras fuertes e iguales.
- No realización de la vibrante múltiple a causa de la mala colocación de la lengua.

Para ello, hay que ser consciente de que no todos los errores de pronunciación tiene la misma importancia, lo que supone que haya que establecer un orden a la hora de corregirlos, siendo los primeros aquellos que puedan producir perturbaciones de comunicación: errores que hagan que una palabra cambie de significado o el efecto de que todas las vocales se conviertan en diptongos, lo cual resulta insoportable para el nativo.

A su vez, se deben detener en cuenta los objetivos de la creación de los materiales de pronunciación, buscando siempre el equilibrio entre el nivel de la lengua y el nivel de pronunciación del alumnado, ya que los niveles de la lengua del MCER no suelen tener correlación al nivel de pronunciación que posee el estudiante.

Todo esto posee una serie de consecuencias que el docente debe tener en cuenta:

- Problemas de comunicación.
- Trabas en relaciones interpersonales.
- Dificultades en la adaptación social.
- Frustración.
- Sentido del ridículo.

Para dar respuesta a dichas consecuencias, el docente, antes de crear los materiales que compongan el proyecto con el que se va a trabajar, debe convencer al alumnado de que es capaz de alcanzar el nivel adecuado no solamente para comprender lo que se dice en la LE/L2, sino para hacerse comprender en esta.

Para ello, debe encargarse de proporcionarle los recursos necesarios, así como crear actividades motivadoras para el aprendiente que promueva la participación de estos en el aula, lo que a su vez conlleva el uso de la LE/L2.

Además, debe de buscar lograr que el alumnado sea consciente tanto de las características fundamentales de la pronunciación del español como del reconocimiento de patrones fónicos del español, o sonidos, y de la producción de los esquemas básicos.

Por otro lado, y en relación a las aportaciones que este trabajo puede otorgar a futuras investigaciones, se observa el ABP como base metodológica en las clases de:

- Español para inmigrantes.
- Español con fines específicos.
- Español para alumnado de la etapa educativa de infantil, primaria o adultos.

Del mismo modo, otras aportaciones pueden ser las referentes a:

- Otros niveles del *MCER*.
- La gramática, pragmática, léxico...
- La ironía, la cortesía, las frases hechas...
- Los referentes culturales.
- Los saberes y comportamientos socioculturales.

Todas estas posibles aportaciones deberán de partir de la idea del alumnado como centro del trabajo, puesto que, si como docentes, se deberá trabajar en base a los intereses del propio alumno, lo que conllevará a que los contenidos se adquieran de una forma más natural, resultando más motivadores para este.

A su vez, el docente deberá enfocar, las distintas propuestas que cree, dentro del enfoque comunicativo, con el fin de que el aprendiz de la lengua meta sea capaz, no solamente de conocer las características de la lengua meta, sino de dar un paso más y saber utilizarla en los momentos que necesite.

Y es que, como bien dijo Lev Vygotsky en su momento, “para comprender el lenguaje de los otros no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento”.

Bibliografía

- Álvarez, A. I. (2005). La pronunciación del español estándar. En Álvarez, A. I. *Hablar en español: la cortesía verbal, la pronunciación estándar del español, las formas de expresión oral* (pp. 86- 138). Oviedo: Nobel: Ediuno.
- Barroso, C. (2004). La enseñanza de E/LE para niños y adolescentes. En Instituto Cervantes. *Actas de las Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras de Instituto Cervantes de Bremen* (pp. 47-51). Publicaciones académicas. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/08_barroso.pdf
[Consultado el 05/07/2018]
- Bengoechea, J. M. L. (2007). La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, 705-720. Universidad de La Rioja. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2469982.pdf>
[Consultado el 04/08/2018]
- Cantero Serena, F. J. (2002). El acento y la entonación prelingüística. En Cantero Serena, F. J. (2002). En Cantero Serena, F. J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación* (pp. 39-102). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, SL Unipersona.
- Cantero Serena, F. J. (2002). Introducción. En Cantero Serena, F. J. (2002). En Cantero Serena, F. J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación* (pp.15-38). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, SL Unipersona.
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Lobato, J. S., Y Gargallo, I. S. (2004). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 449-464). V. L. Casado (Ed.). Sociedad General Española de Librería.

Clapper, T. C. (2010). Role play and simulation. *The Education Digest*, 75 (8), 39-43.

Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Timothy_Clapper/publication/234567370_Role_Play_and_Simulation_Returning_to_Teaching_for_Understanding/links/0b4952cb9a268deae000000/Role-Play-and-Simulation-Returning-to-Teaching-for-Understanding.pdf

[Consultado el 12/07/2018]

Díaz, E. Y Suñén, M. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de Las Lenguas*, 14 (1), 219-227. Recuperado de: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/ActasNebrija_PrimerCongreso_volumn1.pdf

[Consultado el 06/08/2018]

Estaire, S. (1997). La aplicación del enfoque por tareas al aprendizaje de lenguas en segundo y tercer ciclo de primaria. En Burillo, J. et al. (2006). *Las lenguas extranjeras en el aula: reflexiones y propuestas* (pp. 81-86) Grao.

Eguchi, M., & Eguchi, K. (2006). The limited effect of PBL on EFL learners: A case study of English magazine projects. *Asian EFL Journal*, 8(3), 207-225. Recuperado de:

http://www.academia.edu/download/30635077/September_2006_Proceedings_final920.pdf#page=207

[Consultado el 06/08/2018]

Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. Recuperado de:

<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/950/Los%20M%C3%A9todos%20de%20Ense%C3%B1anza%20de%20Lenguas%20y%20las%20Teor%C3%ADas%20de%20Aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

[Consultado el 25/07/2018]

Hidalgo Navarro, A., & Nebot, A. C. (2012). Pronunciación y entonación. Lo específico de la entonación. En Hidalgo Navarro, A., & Nebot, A. C. (2012). *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE* (pp-10-23). Madrid: Lavel, S.A.

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 269-293.
Recuperado de:
<http://smjegupr.net/wp-content/uploads/2012/05/ESPA-3246-On-Communicative-Competence-p-53-73.pdf>
[Consultado el 04/08/2018]
- Instituto Cervantes (2018). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
[Consultado el 05/07/2018]
- Nunan, D. (2011). ¿Qué es la enseñanza de lenguas basada en tareas? En Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas* (p.17-33). Madrid: Editorial Edinumen.
- Pérez, A. S. (2009). Los inicios del siglo XX y la herencia del pasado: el método “tradicional” y el método directo. En Pérez, A. S. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques* (pp. 33-50). Sociedad General Española de Librería.
- Poch Olivé, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1 (2), 1-8.
Recuperado de:
<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b029428a-3dbb-4efb-822e-8c0f49aeb4fb/2004-redele-1-10poch-pdf.pdf>
[Consultado el 02/08/2018]
- Poch Olivé, D. (2004). Los contenidos fonéticos-fonológicos. En Lobato, J. S., Y Gargallo, I. S. (2004). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 753-766). V. L. Casado (Ed.). Sociedad General Española de Librería.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Las voces del español. Tiempo y espacio* [DVD]. Madrid: Espasa.

Sabas, M. (2013). La pronunciación: la gran olvidada en el aula ELE. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de Las Lenguas*, 14 (2), 319-322.

Recuperado de:

https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_PrimerCongreso_volumn2.pdf

[Consultado el 02/08/2018]

Sánchez, A. (1999). Simulaciones por vía telemática para el aprendizaje de lenguas en la enseñanza secundaria. En Burillo, J. et al. (2006). *Las lenguas extranjeras en el aula: reflexiones y propuestas* (pp. 111-117) Grao.

Webgrafía

Instituto Cervantes (1997-2018). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

[Consultado el 12/07/2018]

Instituto Cervantes (1997-2018). *Publicaciones académicas*. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/default.htm

[Consultado el 05/07/2018]

Anexos

Anexo 1. Respuestas al kahoot

1. Japón
2. Beso
3. Ropa
4. Piña
5. Jabón
6. Roba
7. Viña
8. Peso

Anexo 2. Respuesta de adivinanzas

a. Adivinanza:

- i. “No robo, pero repleta de rayas mi ropa resalta”. ¿Quién soy? **Cebra**
- ii. “Vuelo por el aire, duermo en las cuevas y en jaulas no me encierran”
¿Quién soy? **Murciélago**
- iii. “Mi larga y gran pelambreira me hace ser el más fuerte, al escuchar mis gritos todos meten un brinco”. ¿Quién soy? **León**
- iv. “Canijas cosas cazo antes, de en tu casa, dormir en el calor de mi cuna” ¿Quién soy? **Gato**

Anexo 3. Dominó

